



Masterarbeit

Zur Erlangung des Grades Master of Education (M. Ed.) Lehramt für Englisch und Politische Bildung mit Schwerpunkt Sekundarstufe II an der Universität Potsdam

Thema / Titel

Der Fall Collini von Ferdinand von Schirach als Narration für politisch-rechtliches

Lernen im Politikunterricht

von Maren Arnold

Am Lehrstuhl Politische Bildung
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

bei Frau Dr. Rosemarie Naumann

Erstprüferin

und Herrn Prof. Dr. Ingo Juchler

Zweitprüfer

im Wintersemester 2020/2021

eingereicht am 11.12.2020

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.
Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Betreuerin: Dr. Rosemarie Naumann
Erstgutachterin: Dr. Rosemarie Naumann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ingo Juchler
Datum der mündlichen Prüfung: 16.02.2021

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-51285>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-512851>

Abstract

In den vergangenen Jahren hat sich die Politikdidaktik zunehmend mit dem Einsatz von Narrationen im Politikunterricht beschäftigt, denn neben Sachtexten bietet auch die Belletristik die Möglichkeit, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Insbesondere die Literatur von Ferdinand von Schirach hat in den letzten Jahren zunehmend Anklang in der Gesellschaft gefunden. Von Schirachs Texte greifen gesellschaftskritische Themen auf, beleuchten diese aus verschiedenen Perspektiven und fordern zur Meinungsbildung heraus. Aus diesem Grund weisen von Schirachs Narrationen ein hohes Potential für die Politische Bildung auf. Politische Bildung schließt auch die Rechtserziehung ein. *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach setzt sich sowohl mit rechtlichen, als auch mit politischen Themen im Sinne der Rechtserziehung auseinander. In der vorliegenden Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Roman *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach als Narration eine Chance für politisch-rechtliches Lernen im Politikunterricht darstellt. Um die Forschungsfrage zu beantworten, werden die Lernchancen und -grenzen des Romans hinsichtlich seiner Thematik und seines Genres, sowie durch den Roman geförderten Kompetenzen herausgearbeitet und die durch ihn möglichen fächerübergreifenden Bezüge verdeutlicht. Durch die Auseinandersetzung mit von Schirachs Werk beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit politisch-rechtlichen Themen, wie dem Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit, dem Ablauf von Strafgerichtsverfahren, dem theoretischen Anspruch des Rechtsstaates und dessen realen Schwächen. Zudem fördert die Auseinandersetzung mit dem Roman *Der Fall Collini* die vier fachbezogenen Kompetenzen der Politischen Bildung, sowie Multiperspektivität und exemplarisches Lernen. Des Weiteren verknüpft der Roman historische, politisch-rechtliche und moralisch-ethische Aspekte miteinander, wodurch fächerübergreifende Bezüge mit den Fächern Geschichte, Deutsch und L-E-R hergestellt werden können. Darüber hinaus spricht der Justizroman als Narration seine Leserinnen und Leser auch emotional an und fördert somit eine ganzheitliche und nachhaltige Wissensvermittlung im Sinne der Rechtserziehung. Es hat sich gezeigt, dass *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach sich für die unterrichtliche Beschäftigung innerhalb der Politischen Bildung besonders eignet.

Schlüsselwörter

Narration, (Justiz-)Roman, Recht, Gerechtigkeit, Rechtsstaat, Strafgerichtsverfahren, Kompetenzen, Politische Bildung, *Der Fall Collini*, Ferdinand von Schirach

Abstract

In recent years, political didactics has increasingly engaged in the use of narrations for Civic Education in school. In addition to non-fictional texts, fiction also offers the opportunity to deal with political issues. As the fictional literature of Ferdinand von Schirach has successfully drawn society's attention towards political and legal issues over the past few years, it might be a valuable contribution to Civic Education. Von Schirach's texts take up critical issues, illuminate them from different perspectives and challenge people to form their opinions. For those reasons, von Schirach's narrations, especially *The Collini Case*, have a high didactical potential to promote their political and legal learning. In this Master's thesis, I will examine the question to what extent Ferdinand von Schirach's novel *The Collini Case* encourages a critical awareness for such issues, as well as political and legal learning. In order to answer this research question, the learning opportunities and limits of the novel with regards to its subject matter and genre, as well as the competencies promoted by the novel, are identified and the interdisciplinary references are elucidated. Von Schirach's literature confronts students with different issues such as the tension between law and justice, the course of criminal court proceedings, the theoretical claims of the constitutional state and its weaknesses considering reality. In addition, reading the novel *The Collini Case* facilitates the four subject-related competencies of Civic Education, as well as multi-perspectivity and exemplary learning. Furthermore, the novel links historical, political-legal and moral-ethical aspects with one another, which enables interdisciplinary references to be made with the subjects of History, German and Ethics. Moreover, the novel also speaks to its readers on an emotional level and thus enables a holistic and sustainable transfer of knowledge. All in all, the analysis has shown that Ferdinand von Schirach's *The Collini Case* is particularly suitable for teaching politics.

Keywords

Narration, novel, law, justice, constitutional state, criminal proceeding, competencies, Civic Education, *The Collini Case*, Ferdinand von Schirach

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Narrationen	7
2.1 Narrationen in der Literaturwissenschaft	7
2.1.1 Romane als Narrationen	11
2.1.2 Hermeneutik	12
2.2 Narrationen als wissenschaftlicher Gegenstand in der Politikdidaktik	13
3. Politisch-rechtliches Lernen	16
3.1 Rechtserziehung in der Politischen Bildung	17
3.2 Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit	20
3.2.1 Definition Recht	20
3.2.2 Definition Gerechtigkeit	23
3.2.3 Zum Spannungsverhältnis	25
4. Der Roman <i>Der Fall Collini</i>	29
4.1 <i>Der Fall Collini</i> als Narration	30
4.2 Begründung der Auswahl	33
4.3 Informationen zum Autor	34
4.4 Entstehungsgeschichte	36
4.5 Inhaltsangabe	39
5. Lernchancen und -grenzen	43
5.1 Lernchancen und -grenzen des Genres	44
5.2 Politisch-rechtliche Aspekte in <i>Der Fall Collini</i>	46
5.3 Verortung im brandenburgischen Rahmenlehrplan und Kompetenzentwicklung	53
5.4 Fächerübergreifende Bezüge	58
6. Fazit	65
Literaturverzeichnis	
Selbst- bzw. Eigenständigkeitserklärung	

1. Einleitung

Ziel der Politischen Bildung ist es, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern auszubilden und sie zur Partizipation am demokratisch-öffentlichen Leben zu befähigen. Durch den Politikunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich gesellschaftliche Fragen und Probleme eigenständig zu erschließen und diese unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie der eigenen Sichtweise zu beurteilen. Dabei stehen vor allem demokratische Werte und die Menschenrechte im Vordergrund der politischen Bildung. Zudem sollen die Lernenden durch den Politikunterricht mittels Basis- und Fachkonzepten Zusammenhänge zwischen bestimmten Begriffen erkennen und dadurch lernen, sich innerhalb der Gesellschaft zu orientieren. Dieses Konzept- bzw. Fachwissen wird überwiegend mithilfe von Sachtexten vermittelt. Allerdings hat sich die Politikdidaktik in den vergangenen Jahren zunehmend mit der Beschäftigung von Narrationen im Politikunterricht auseinandergesetzt. Durch den Einsatz von Narrationen wird die Möglichkeit gesehen, sich neben Sachtexten auch in Form von belletristischer Literatur mit politischen Themen und Problematiken zu befassen.

Der Fall Collini von Ferdinand von Schirach stellt als Roman eine Form der Narration dar. Zwar ist das Buch bereits 2011 erschienen, jedoch hat es durch seine Verfilmung 2019 neue mediale Aufmerksamkeit erlangt und wurde somit erneut in den gesellschaftlichen Diskurs gebracht. In seinem Werk beschäftigt sich der ehemalige Strafverteidiger von Schirach mit dem Strafrecht der Nachkriegszeit. Politik und Recht stehen in enger Verbindung zueinander. Zwar stellen beide gesellschaftlichen Bereiche eigenständige wissenschaftliche Disziplinen an sich dar. Jedoch gilt Recht auch als ein wesentlicher Teilaspekt von Politik, da es sich beim Recht auch um eines der politischen Fachkonzepte handelt. In diesem Zusammenhang beschäftigt sich von Schirachs Roman mit einer politischen Thematik.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage: Inwieweit stellt der Roman *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach als Narration eine Chance für politisch-rechtliches Lernen im Politikunterricht dar? Um dieser Frage nachzugehen, muss zunächst geklärt werden, was, unter dem Begriff der Narration zu verstehen ist. Aus diesem Grund erfolgen eine Definition und Eingrenzung des Begriffs im Sinne der Literaturwissenschaft. Da es sich bei Ferdinand von Schirachs Werk um einen Roman handelt und der Roman an sich eine Form der Narration darstellt, werden genrespezifische Eigenschaften des Romans erläutert. Dies dient im späteren Verlauf der Arbeit dazu, von Schirachs Werk als Narration zu charakterisieren und

weiter einzugrenzen sowie die daraus resultierenden Lernchancen und -grenzen zu ermitteln. Des Weiteren befasst sich die Arbeit damit, wie Narrationen für Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht werden können. Dafür wird die Methode des hermeneutischen Zirkels näher erläutert, die zur Erschließung von Texten bzw. Narrationen dient, indem u.a. Sinnzusammenhänge hergestellt werden.

Im Anschluss an die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Narrationen erfolgt eine Erläuterung, wie Narrationen als wissenschaftlicher Gegenstand in der Politikdidaktik genutzt werden und inwieweit sie wertvoll für den Politikunterricht sein können. Dadurch soll die theoretische Grundlage für die Begründung der Beschäftigung mit von Schirachs Narration im Politikunterricht gelegt werden. Da von Schirachs Roman rechtliche Aspekte behandelt, muss neben der Begriffsbestimmung der Narration auch eine Erläuterung stattfinden, warum rechtliches Lernen im Politikunterricht fundamental ist und was es zu leisten hat. Diese Erklärung erfolgt durch die Auseinandersetzung mit der Rechtserziehung. Da das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit ein wesentlicher Bestandteil der Rechtserziehung ist und von Schirachs Roman Bezug dazu nimmt, erfolgt eine theoretische Darstellung dieses Aspekts. Dafür werden zunächst die Begriffe Recht und Gerechtigkeit definiert, um nachfolgend deren Spannungsverhältnis darzulegen.

Nach dem theoretischen Teil erfolgt eine Beschäftigung mit von Schirachs Roman als Narration. An dieser Stelle erfolgt eine Charakterisierung von *Der Fall Collini* als Narration, indem er detaillierter kategorisiert wird. Durch die Kategorie des Romans lässt sich die Begründung der Auswahl und, warum er sich für politisch-rechtliches Lernen eignet, ableiten. Damit von Schirachs Intention hinter der Narration verständlicher wird, wird auf die Biographie des Autors sowie auf die Entstehungsgeschichte des Romans näher eingegangen. Darauffolgend wird der wesentliche Inhalt des Romans in Form einer Inhaltsangabe zusammengefasst, sodass die Zusammenhänge zwischen Entstehungsgeschichte und Narration deutlich werden.

Nach der Auseinandersetzung mit von Schirachs Roman als Narration erfolgt eine Analyse der Potentiale für die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Werk. Dafür werden verschiedene Lernchancen und -grenzen des Romans herausgearbeitet, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Diesbezüglich wird untersucht, inwieweit das Genre sich für die unterrichtliche Beschäftigung eignet und welche politisch-rechtlichen Aspekte von von Schirachs Narration explizit angesprochen werden. Darüber hinaus wird ermittelt, welche

fachspezifischen Kompetenzen hinsichtlich der Politischen Bildung gefördert werden und wie von Schirachs Narration sich in den brandenburgischen Rahmenlehrplan einordnen lässt. Der Fokus wurde an dieser Stelle auf den brandenburgischen Rahmenlehrplan gelegt. Dies liegt dem zugrunde, da ein Vergleich der gesamten deutschen Rahmenlehrpläne für das Fach Politische Bildung den Rahmen der Arbeit überstiegen hätte und die eigene persönliche Beschäftigung als Lehrkraft voraussichtlich im Land Brandenburg stattfinden wird. Da auch der fächerübergreifende Unterricht für die politische Bildung eine essentielle Rolle spielt, wird untersucht, welche fächerübergreifenden Bezüge die Narration *Der Fall Collini* bietet. Dafür wird zum einen nach thematischen Berührungspunkten zwischen dem Fach Politische Bildung und anderen Fächern geschaut. Zum anderen wird untersucht, welche fachspezifischen Kompetenzen weiterer Fächer sich durch von Schirachs Roman fördern lassen, die für die politische Bildung förderlich sein könnten.

Abschließend werden die Ergebnisse der Lernchancen, welche von Schirachs Narration für das politisch-rechtliche Lernen im Politikunterricht hat, zusammengefasst und ein Ausblick bezüglich Beschäftigungsmöglichkeit für den Politikunterricht gegeben.

2. Narrationen

Um herauszufinden, inwieweit sich Narrationen für den Politikunterricht eignen, muss zuerst geklärt werden, was unter dem Begriff der *Narration* verstanden wird. Dafür erfolgt im ersten Schritt dieses Kapitels eine Begriffsbestimmung sowie eine theoretische Untersuchung der Potentiale von Narrationen aus literaturwissenschaftlicher Sicht. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der Eigenschaften des Romans, welcher eine Form der Narration darstellt. In einem dritten Schritt wird die Methode des hermeneutischen Zirkels vorgestellt, die den Schülerinnen und Schülern bezüglich der Erschließung des Textinhalts und Deutung von Narrationen behilflich ist. Im letzten Schritt werden die Potentiale von Narrationen aus der Sicht der Politikdidaktik dargelegt.

2.1 Narrationen in der Literaturwissenschaft

Als *Narration* wird im Wesentlichen eine Erzählung bezeichnet (Viehöver 70). Im weitesten Sinne zählen hierzu Erzählungen jeglicher Form, sei es mündlich, schriftlich, grafisch oder audiovisuell (Juchler 2015a 3; Viehöver 66, 67). Demnach zählen sowohl literarische

Texte, als auch Bilder, Filme und Hörspiele zu Narrationen (Juchler 2015a 3). Nach der Erzähltheorie wird unter dem Begriff des Erzählens „eine Art von mündlicher oder schriftlicher Rede, in der jemand [einem anderen] etwas Besonderes mitteilt“ (Martínez und Scheffel 11) verstanden. Die Rede gilt dann als Erzählung, wenn sie sich auf ein vergangenes Ereignis bezieht und dieses „vergegenwärtigt“ (Martínez und Scheffel 12). Aus dieser erzähltheoretischen Definition ergeben sich die „drei Momente“ (Allkemper und Eke 100) des Erzählens. Eine Narration umfasst demnach immer einen Erzähler, das Erzählte bzw. die Erzählung und einen Adressaten (ebd.). Wesentlich ist hierbei vor allem die sprachlich-erzählende Vermittlung des Erzählten, da die Erzählung erst durch die Vermittlung zwischen Erzähler und Rezipient realisiert wird (Allkemper und Eke 97). Darüber hinaus spielen Narrationen auch aus anthropologischer Sicht eine essentielle Rolle, da die Existenz der Menschheit seit jeher an Erzählungen gekoppelt ist (Behrendt 289). Narrationen bieten Menschen die Möglichkeit, sich über das Erzählte auszutauschen und vermitteln somit „ein Gefühl der Verbundenheit“ (ebd.).

Erzählungen können sowohl faktual, als auch fiktional sein. Unter *faktuale Erzählungen* werden all jene Erzählungen zusammengefasst, die „nichtdichterisch“ (Martínez und Scheffel 12) und „authentisch“ (ebd.) sind, da sie von realen und historischen Personen und Handlungen berichten (ebd.). *Fiktionale Erzählungen* hingegen können zwar Fakten und Tatsachen enthalten, allerdings enthalten sie auch erfundene Elemente. Wesentlich ist hierbei, dass in die fiktionale Erzählung zwar wahre Sachverhalte integriert sein können, die Erzählung jedoch nicht darauf abzielt, eine empirisch nachweisbare Welt zu kreieren (Allkemper und Eke 98-99). Vielmehr verfolgen fiktionale Texte, die zur schönen Literatur und somit zur Belletristik zählen, die Unterhaltung der Leser und Leserinnen sowie die Erzeugung von Spannung und dienen als „Ausdruck von Erfahrung[en], Erlebnis[sen und] Gefühl[en]“ (Abraham und Launer 8). In diesem Sinne emotionalisieren Narrationen die Leserinnen und Leser (Juchler 2015a 8). Anders als faktuale Erzählungen erhebt die fiktionale „grundsätzlich keinen Anspruch auf unmittelbare Referenzialisierbarkeit“ (Martínez und Scheffel 16).

Der Begriff fiktional ist somit von den Begriffen fingieren und fiktiv abzugrenzen. Während der Begriff *fingieren* das Vortäuschen oder Erdichten meint, wird unter *fiktiv* das Gegenteil von *real* verstanden (Allkemper 98-99; Martínez und Scheffel 16). Fiktionale Texte differenzieren sich von fingierten und fiktiven Texten, indem sie reale und imaginäre Komponenten miteinander vereinen, ohne dabei einen Wahrheitsgehalt vorzutäuschen bzw. zu beanspruchen (Allkemper 98-99; Martínez und Scheffel 19-20). Es wird lediglich eine

Wirklichkeit innerhalb der Erzählung kreiert (Allkemper und Eke 98-99; Martínez und Scheffel 19-20). Dabei geht es weniger um die Korrektheit der Darstellung der realen Ereignisse, sondern vielmehr um die Sinnhaftigkeit der Narration (Abraham und Launer 11). In diesem Sinne sind die Aussagen fiktionaler Erzählungen „weder wahr [bzw. richtig] noch falsch“ (Allkemper und Eke 99).

Laut Abraham und Launer sei nicht lediglich der Autor bzw. die Autorin für die Sinnhaftigkeit der Narration verantwortlich, sondern auch die Leserinnen und Leser (11). Diese würden sich durch eine Art „Lesevertrag“ (Abraham und Launer 12) dazu verpflichten, den Sinn der fiktionalen Erzählung an Stellen, an denen Sachverhalte nicht ausführlich erklärt würden, selbstständig zu erschließen. Dafür müssten die Rezipienten der Erzählung die vorenthaltenen Informationen mit ihrer eigenen Vorstellungskraft und ihrem eigenen Weltwissen ergänzen (Abraham und Launer 12). „Begriffe von den im Text jeweils angesprochenen Lebensbereichen, Wissensbeständen und Zusammenhängen werden nicht einfach [dem Text] ‘entnommen’, sondern [inhaltlich] aufgebaut und miteinander vernetzt“ (Abraham und Launer 19). In diesem Sinne dienen Narrationen in Verbindung mit literarischem Lesen der Aktivierung und Vernetzung von vorhandenem Wissen sowie der Förderung des Vorstellungsvermögens (Abraham und Launer 13).

Des Weiteren lassen sich fiktionale Erzählungen durch zwei Indikatoren bestimmen. Der erste Indikator ist die Verwendung von „**Verben der inneren Vorgänge** [...] des Fühlens, Empfindens [und] der inneren Wahrnehmung“ (Allkemper und Eke 99), die auf die Fiktionalität der Narration hindeuten. Denn lediglich ein Erzähler verfügt über Einblicke in Ansichten und in die Gefühlswelt eines anderen und kann dementsprechend eine Aussage darüber treffen (ebd.). Hinzu kommt, dass diese Einblicke in die Gefühlswelt von Figuren bzw. Charakteren innerhalb der Narration laut Abraham und Launer einen beiläufigen Wissenserwerb fördern würden (20). Denn die Informationsaufnahme und -speicherung würde in Verbindung mit dem Erleben von Gefühlen erleichtert werden. Zudem ermöglichen die Verben der inneren Vorgänge dem Adressaten, sich besser in die Figuren hineinzusetzen, wodurch die Leserinnen und Leser einen persönlichen Bezug zu den Figuren und ihren Lebenswelten herstellen können (Abraham und Launer 20). Der zweite Indikator für die Fiktionalität von Texten ist die Verwendung des **Präteritums**. Das Präteritum dient dazu, bereits geschehene Ereignisse zu erzählen (Allkemper und Eke 99-100; Martínez und Scheffel 21). Darüber hinaus können Handlungen, die aus der Sicht des Lesers bzw. der Leserin in der Zukunft liegen, durch das Präteritum beschrieben werden (Allkemper und Eke 99-100; Martínez und Scheffel 21).

Das Präteritum stellt somit einen logischen Zusammenhang zwischen Ereignissen dar (Allkemper und Eke 99-100).

Darüber hinaus sind fiktionale Erzählungen „immer ‚didaktisch‘“ (Abraham und Launer 21), da sie stets vertraute Normen- und Wertesysteme hinterfragen, indem sie unterschiedliche Perspektiven beleuchten. Dabei werden unterschiedliche Handlungsoptionen in Betracht gezogen und diskutiert und es erfolgt ein Perspektivwechsel. Dieser Perspektivwechsel fordert die Leserinnen und Leser gleichzeitig zur Bildung eines Werturteils auf. Zudem thematisieren Narrationen wiederholend fremde Welt- und Wertordnungen, wodurch eigene Selbst- und Fremdbilder infrage gestellt und reflektiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Normen- und Wertesystemen wird sowohl das Selbst-, als auch das Fremdverstehen der Leserinnen und Leser gefördert (Abraham und Launer 20-22, 30).

Durch die von der fiktionalen Erzählung geschaffenen Einblicke in die Gefühlswelt und die Handlungen der Figuren werden Leserinnen und Leser emotional angesprochen, sie können sich mit den Figuren identifizieren und erwerben gleichzeitig beiläufig Wissen. Darüber dienen fiktionale Narrationen einem vernetzten Wissen, der Reflektion von Normen und Werten sowie einem Perspektivwechsel und der Förderung des Selbst- und Fremdverstehens. Damit fördern fiktionale Narrationen ein nachhaltiges und ganzheitliches Lernen (Abraham und Launer 19, 30, 31, 33). Darüber hinaus bieten Narrationen Leserinnen und Lesern die Möglichkeit, sich über das Gelesene auszutauschen (Behrendt 289).

Im weiteren Verlauf soll der Begriff der Narration ausschließlich für fiktionale Erzählungen verwendet werden. Fiktionalität lässt sich grundsätzlich in allen drei Hauptgattungen Epik, Dramatik und Lyrik wiederfinden. Jedoch ist die literarische Gattung, die sich mit dem Erzählen von Geschichten befasst, die Epik (abstammend vom griechischen Wort ‚epo‘) (Allkemper und Eke 95, 97, 100). Die Kategorie der Epik versucht „die Welt [erzählerisch] in Geschichten [zu] ‚erklären‘“ (Allkemper und Eke 97). Die führende epische Gattung, die innerhalb der Literatur am geläufigsten ist, ist der Roman. Er repräsentiert eine Großform der epischen Erzählung und hebt sich von kleineren Formen der Epik, wie der Novelle, dem Märchen oder der Kurzgeschichte ab (Allkemper und Eke 117). Der Roman stellt somit selbst eine Narration dar (Juchler 2015a 3). Im Folgenden sollen die Besonderheiten der Romanform näher erläutert werden.

2.1.1 Romane als Narrationen

Die Form des Romans entstand im 12. Jahrhundert und galt bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts als verpönt, da er nicht in der Gelehrtensprache Latein, sondern in volkstümlicher Sprache verfasst wurde (Allkemper und Eke 117). Diese spezielle Form der Epik zeichnen insbesondere „drei Momente“ (Allkemper und Eke 117) aus: sein größerer Umfang, die Verwendung von Prosa und allgemein verständlicher Sprache. (Allkemper und Eke 117; Ehlers 44). Der Begriff *Umfang* bezieht sich an dieser Stelle nicht lediglich auf die Länge des Textes, „sondern vor allem [auf] die inhaltliche und strukturelle Komplexität“ (Ehlers 44) des Romans. *Romane* als epische Form sind vor allem durch ihre mehrsträngigen Handlungen, aufwendigen Charaktere sowie die Verwendung von Rückblendungen, Zeitraffung bzw. -dehnung und direkter und indirekter Rede gekennzeichnet (Behrendt 286; Ehlers 44). Dadurch würden, nach Ehlers, Romane eine fiktionale Welt entstehen lassen (44).

Darüber hinaus ist der Roman durch die Verwendung von Prosa formal nicht an bestimmte Strukturen, wie beispielsweise Verse, gebunden (Allkemper und Eke 117). Seine gewisse „Formlosigkeit“ (ebd.) bot neue Möglichkeiten des Ausdrucks von Sprache und Handlungsdarstellung (Ehlers 44). Durch den Einsatz ungebundener und allgemein verständlicher Sprache gelang es dem Roman, eine Nähe zur Gesellschaft herzustellen und somit ein umfangreiches Publikum an Leserinnen und Lesern zu gewinnen (Allkemper und Eke 117; Ehlers 44). Zudem kamen Prosaromane den „Leserbedürfnissen nach Unterhaltung und Belehrung“ (Ehlers 45) nach.

Des Weiteren konnte ein Großteil der Gesellschaft, vor allem die bürgerliche Schicht, sich mit dieser Form der Literatur identifizieren. Denn diese epische Form integrierte die Ideologien der Gesellschaft (Ehlers 45). Auch heute noch spielen die Identifikation bzw. die Distanzierung mit den Figuren und deren Handlungen eine wesentliche Rolle für das literarische Lesen des Romans (Ehlers 18-19). Romane bieten die Möglichkeit, (Zeit-) Geschichte zu erleben und innerhalb eines „Schutzraum[s] der eigenen Imagination“ (Behrendt 290) daran teilzuhaben (Behrendt 289-290). Um allerdings die Komplexität des Romans mit seinen Figurenkonstellationen und Handlungssträngen zu erfassen und daran teilnehmen zu können, müssen sich Leserinnen und Leser auf eine emotionale Ebene einlassen (Ehlers 17-19). Die Rezipienten müssen demnach einen Perspektivwechsel vollziehen (Behrendt 290; Ehlers 19). Die beim literarischen Lesen gesammelten Erkenntnisse können dann auf die eigene Lebenswirklichkeit übertragen werden (Behrendt 290).

Darüber hinaus sind die Leserinnen und Leser dazu aufgefordert sich durch verschiedene Lesestrategien „mehrschichtige mentale Modelle zu erzeugen“ (Ehlers 135), um sich Zusammenhänge des Romans erschließen zu können (ebd.). Allerdings können Romane „nicht unbedingt voraussetzungslos gelesen und verstanden werden“ (Ehlers 19). Da jede Leserin und jeder Leser unterschiedliches Vorwissen mit sich bringen, ist eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, sozialen, historischen und kulturspezifischen Kontexten sinnvoll (Ehlers 20).

Die Ansicht, was ein Roman leisten soll, hat sich im Laufe der Zeit verändert. So war Blankenburg der Auffassung, dass im Zentrum des Romans „der *Mensch*, die Privatperson mit seinen Handlungen, wichtiger noch: Empfindungen“ (Allkemper und Eke 118) stehen sollte und der Roman „über das Innere des Menschen [mit Ursachen und Wirkungen] aufklären“ (Allkemper und Eke 119) sollte. Nach Allkemper und Eke, hatte Hegel hingegen vor allem die Gesamtheit der Vorstellungen von Leben und Welt im Blick (119-120). Der Roman sollte sowohl die emotionalen Erwartungen des Einzelnen als auch die Wirklichkeit, die nicht der Lebenssituation der Individuen entspricht, darstellen (Allkemper und Eke 120). Inzwischen habe sich laut Allkemper und Eke die literaturwissenschaftliche Romantheorie darauf verständigt, die einzelnen Romanformen und deren Unterkategorien zu klassifizieren (121). Wesentlich seien lediglich inhaltliche und formale Merkmale sowie die thematische Unterscheidung, beispielsweise zwischen Bildungs-, Liebes- und Kriminalroman, die Unterscheidung der Schreibweise (realistisch v. symbolisch) und der historische Hintergrund der Entstehung der einzelnen Romanformen (Allkemper und Eke 121).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Auseinandersetzung mit Romanen ist die Erschließung bzw. Interpretation des Textinhaltes im Sinne der Hermeneutik. Auf diesen Vorgang soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.1.2 Hermeneutik

Als *Hermeneutik* wird „die Lehre und Kunst der Interpretation von Texten“ (Kurz 10) bezeichnet. Die *Interpretation* dient der Erschließung von Texten bzw. Narrationen, indem einzelne Textpassagen gedeutet und Sinnzusammenhänge hergestellt werden. Dabei bedingt sowohl das Ganze die einzelnen Teile, als auch die einzelnen Teile das große Ganze (Ehlers 148-149; Kurz 14). Denn es erfolgt gleichzeitig eine Analyse, also eine Bestimmung der

Textpassagen aus dem Gesamtzusammenhang und eine Synthese, die Erschließung des Ganzen aus Einzelstellen des Textes (Kurz 269).

Die Methode, die diesen Prozess beschreibt, wird *hermeneutischer Zirkel* genannt (Kurz 270). Kurz kritisiert diese Bezeichnung, da die hermeneutische Deutungsmethode keinen abgeschlossenen Prozess, sondern lediglich ein vorläufiges und fortlaufendes Verfahren darstellt (270, 271). Der hermeneutische Zirkel beginnt mit einer ungefähren Vermutung bzw. Ahnung, die immer konkreter wird (Kurz 270-271). Allerdings entstehen im Laufe des Verstehensprozesses wiederholt Unklarheiten, Fragen an den Text sowie Fehldeutungen (Ehlers 149; Kurz 270-271). Die Leserinnen und Leser sind dementsprechend dazu aufgefordert, ihre Interpretationen wiederholt zu „reflektieren und relativieren“ (Ehlers 149). Vorangegangene Hypothesen müssen entsprechend korrigiert, modifiziert und aufeinander angepasst sowie angesichts neuer Erkenntnisse Neubewertet werden. In diesem Sinne erweitert der Zirkel sich ständig (Ehlers 149, 165; Kurz 270). Des Weiteren müssen historische Ereignisse und Zusammenhänge stets unter Berücksichtigung eines Aktualitäts- und Gegenwartsbezug betrachtet werden. Darüber hinaus spielt die Applikation eine wesentliche Rolle für den hermeneutischen Zirkel. Sie ermöglicht Leserinnen und Lesern die Übertragung des Textsinns auf die eigene Lebenswelt (Ehlers 149-150).

Es lässt sich festhalten, dass der hermeneutische Zirkel sich im Idealfall aus zwei Lektüreformen zusammensetzt, die sich gegenseitig bedingen. Zum einen die „kuriose [bzw.] ‚durchlaufende‘ Lektüre“ (Kurz 273), die auf das Gesamttextverständnis bzw. den Inhalt des Textes abzielt und der zweiten vorangeht. Zum anderen die „statarisch[e] [bzw.] verweilend[e] Lektüre“ (Kurz 273), die ihre Aufmerksamkeit auf die Analyse einzelner Textpassagen lenkt (ebd.).

2.2 Narrationen als wissenschaftlicher Gegenstand in der Politikdidaktik

Aus dem PISA-Schock von 2000 resultierte ein Umdenken im Bildungsbereich sowie eine „Entwicklung von kompetenzorientierten Bildungsstandards“ (Juchler 2015b, 93). Auch die politische Bildung veränderte sich in diesem Zusammenhang. Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) präsentierte 2004 die von ihr für die politische Bildung entwickelten nationalen Bildungsstandards (GPJE 7; Juchler 2015b, 94). Dies führte zu erneuten Diskussionen in der Politikdidaktik über den Inhalt und die

Zweckmäßigkeit des Lernstoffs sowie die Relevanz von Wissen in Bezug auf die Kompetenzorientierung in der politischen Bildung (Juchler 2015b, 94).

Als ein allgemein anerkanntes Ziel dieser kompetenzorientierten politischen Bildung gilt die politische Urteilsfähigkeit. Diese Urteilsfähigkeit dient dazu Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit zu befähigen (ebd.). Die Lernenden sollen als (zukünftige) mündige Bürgerinnen und Bürgern in der Lage sein am gesellschaftlich-öffentlichen Leben zu partizipieren, indem sie beispielsweise an politisch-öffentlichen Debatten und Demonstrationen teilnehmen. Dieses übergeordnete Ziel der Mündigkeit steht im Fokus der kompetenzorientierten politischen Bildung und soll mithilfe des konzeptuellen Deutungswissens erreicht werden (GPJE 9, 13-14; Juchler 2015b, 94).

Bei dem *konzeptuellen Deutungswissen* „handelt [es] sich um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht“ (GPJE 14). Diese Konzepte, die in der politischen Bildung als Basis- und Fachkonzepte bezeichnet werden, sollen Schülerinnen und Schülern dazu dienen, einen Zusammenhang zwischen verschiedenen Begriffen zu erkennen und herzustellen und somit ihr Verständnis von Politik zu vertiefen (GPJE 14; Juchler 2015b, 94). Als „[f]ür die politische Bildung [...] anerkannte Konzepte [gelten] etwa Macht, Recht, Interesse, Staat, Legitimation, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit“ (Juchler 2015b, 94). Darüber hinaus sollen diese Konzepte den Lernenden behilflich sein, „politische Kontexte [zu] analysieren, politische Inhalte [zu] strukturieren und [zu] systematisieren“ (ebd.). Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler ein „vernetztes politisches Wissen [...] erwerben“ (ebd.). Des Weiteren sind die Lernenden im Politikunterricht dazu aufgefordert, ihre Auffassungen und Interpretationen an bereits vorhandenes Wissen und Kompetenzen anzuknüpfen und diese im Sinne des Kompetenzerwerbs zu erweitern und zu verbessern. Dabei bedingen sich die einzelnen Kompetenzen gegenseitig (GPJE 13).

Um bestimmte Inhalte und Wissen zu vermitteln, werden in der politischen Bildung überwiegend Sachtexte verwendet. Diese Form von Texten fokussiert sich meist lediglich auf einen thematischen Schwerpunkt und vernachlässigt dabei die Herstellung von Zusammenhängen (Juchler 2015b, 94-95). Zwar könne laut Juchler der inhaltliche Gegenstand durch eine Beschäftigung mit mehreren Sachtexten (je nach Qualität) im Unterricht erschlossen, analysiert und erörtert werden, jedoch würde eine Verknüpfung von Themen und

Konzepten im Unterricht in der Regel nicht stattfinden (2015b, 94-95). An dieser Stelle eignet sich der Einsatz von Narrationen im Politikunterricht (Juchler 2015b, 95).

Narrationen bieten die Möglichkeit, Wissen über verschiedene Inhalte des Politischen miteinander zu vernetzen und dieses zu festigen, indem Lebenswelt- und fächerübergreifende Bezüge hergestellt werden. Zwar können Narrationen keinen Ersatz für Sachtexte leisten, jedoch können sie an das durch Sachtexte erworbene Wissen anknüpfen, dieses durch Verknüpfungen mit anderen Themen und Fachbereichen erweitern und somit ein ganzheitliches vernetztes politisches Wissen der Lernenden fördern (Juchler 2015b, 95). Narrationen können verschiedene Thematiken beinhalten und diese mit einander vereinen, wie beispielsweise politische, historische, wirtschaftliche, rechtliche oder auch kulturelle und religiöse Aspekte. Dabei muss im Sinne der politischen Bildung der Fokus und die Erkenntnishaltung nicht ausschließlich auf die politischen Inhalte gelegt werden, sondern kann auch auf die einzelnen Bereiche, die zwar zu dem Politischen gehören, jedoch auch eigne Domänen repräsentieren, gesetzt werden. Durch die Betrachtung der einzelnen fach- und domänenspezifischen Aspekte und deren Verknüpfung miteinander wird ein ganzheitliches und nachhaltiges Verständnis der Lernenden gefördert (Juchler 2015b, 95-96).

Darüber hinaus bieten Narrationen für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich über das Erzählte und somit über die politischen Aspekte der Narration auszutauschen. Dieser Austausch ist essentiell, da Narrationen bestimmte Ansichten, Vorurteile, Wertvorstellungen und politische Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler in Frage stellen können, indem sie Mehrdeutigkeit, Ambiguität und Kontingenz vereinen (Juchler 2015b, 95-96). Der Austausch der Lernenden über Narrationen im Politikunterricht dient dazu, bestimmte Handlungsmöglichkeiten und Szenarien des Politischen zu behandeln und somit diese Szenarien gleichzeitig bewusst zu erfahren. Die Schülerinnen und Schüler werden vor eine Problematik gestellt, die es zu bewältigen gilt (Abraham und Launer 22; Juchler 2015b, 96). Diese, durch die Narration „vermittelte Kontingenzerfahrun[g]“ (Juchler 2015b, 96) kann dazu führen, dass die Lernenden „Unerwartete[m], Mögliche[m] und Unvorhersehbare[m]“ (Juchler 2015b, 96) bewusster und offener gegenüberstehen bzw. -treten und die Erfahrung somit vereinfachten und ideologisch-extremistischen Ansichten vorbeugt (ebd.). Des Weiteren dient diese Offenheit der Lernenden dazu, die Narration aufgrund ihrer Vieldeutigkeit auf mehreren Ebenen zu erfahren (Juchler 2015b, 97). Durch die Ambiguität des Textes wird das Verständnis der Schülerinnen und Schüler dahingehend positiv beeinflusst, dass die verschiedenen Bedürfnisse, Wertungen und politischen Ansichten der Menschen aufgezeigt

werden. In diesem Sinne erfolgt eine Erziehung zur Toleranz von Ambiguitäten (Juchler 2015b, 97).

Darüber hinaus bieten Narrationen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Figuren innerhalb der Narration einzunehmen. Die Lernenden müssen sich in die Charaktere emotional hineinversetzen und versuchen, Situationen aus deren unterschiedlichen Perspektiven zu bewerten (Juchler 2015b, 97). In diesem Sinne erfolgt nicht lediglich ein Perspektivwechsel, sondern auch die Förderung der politischen Urteilsbildung. Indem die Schülerinnen und Schüler neben ihren eigenen Sichtweisen auch andere anerkennen, diese mit in ihr Urteil einbeziehen und darüber hinaus ihre eigenen Sichtweisen hinterfragen, beruht das Urteil nicht länger auf subjektiven Einschätzungen, sondern kann als politisches Urteil angesehen werden (Juchler 2015b, 97-98). Somit fördern Narrationen sowohl „eine emotionale, durch Empathie geprägte [...] als auch eine kognitive Auseinandersetzung mit den Perspektiven anderer in der fächerübergreifenden politischen Bildung“ (Juchler 2015b, 98), die die Lernenden zu einem politischen Urteil befähigen soll (ebd.).

Des Weiteren erlangen die Schülerinnen und Schüler durch Narrationen im Sinne der Hermeneutik ein vertieftes Verständnis über das Politische. Bei der Auseinandersetzung mit dem Text und dessen Deutung setzen sie soziale und politische Aspekte in Beziehung zueinander und lernen diese zu verstehen, wodurch sie zur Mündigkeit befähigt werden. Darüber hinaus werden Lernende durch die Mehrdeutigkeit der Narrationen zur Gewinnung politischer Erkenntnisse befähigt, indem sie unterschiedliche gesellschaftliche Aspekte berücksichtigen (Juchler 2015b, 98).

3. Politisch-rechtliches Lernen

Im folgenden Kapitel soll geklärt werden, was politisch-rechtliches Lernen ist, welche thematischen Aspekte es beinhaltet und welche Umsetzungsmöglichkeiten das politisch-rechtliche Lernen hergibt. Dafür erfolgt zuerst eine Erläuterung des Aufgabengebietes der Rechtserziehung. Im zweiten Schritt wird dann näher auf den Teilaspekt des Spannungsverhältnisses von Recht und Gerechtigkeit eingegangen. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Recht und Gerechtigkeit zuerst definiert und ihre Unterkategorien dargestellt, um dann im Anschluss das Verhältnis detailliert erörtern zu können.

3.1 Rechtserziehung in der Politischen Bildung

Recht und Politik stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Während Recht in Form von Gesetzen aus politischen Entscheidungsprozessen resultiert, regelt Recht gleichzeitig das gesellschaftliche Zusammenleben in politischen Systemen (Perschel 591). Die Bedingung für das soziale Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft ist eine Einigung der Bürgerinnen und Bürger auf bestimmte Verhaltensweisen und Regelungen (Grammes und Leps 27; Oberreuter 303; Perschel 591-592). Neben den sozialen Normen, welche Vorstellungen bzw. Vereinbarungen bestimmter Verhaltensweisen sind, bestehen in einer Gesellschaft auch verbindliche Rechtsnormen. Diese Rechtsnormen sind für Bürgerinnen und Bürger verpflichtend und werden bei Verletzungen mit Sanktionen geahndet (Oberreuter 303, 304). Im Falle eines Konflikts innerhalb der Gesellschaft übernimmt das Recht die Funktion einer *dritten Gewalt*, welche der Konfliktlösung bzw. -schlichtung dient (Grammes und Leps 27). Dies wird realisiert, indem bestimmte Verhaltensweisen sowie Sanktionen bei Verstößen durch das Recht geregelt werden (Oberreuter 303). In diesem Sinne verkörpert das Recht drei wesentliche Funktionen des gesellschaftlichen Zusammenlebens: den Konsens über Verhaltensweisen in einer Gesellschaft, die Bewahrung und Wiederherstellung des sozialen Friedens und die Herstellung und Bewahrung einer (Rechts-)Ordnung (Grammes und Leps 27).

Die Rechtserziehung im Sinne der politischen Bildung soll zwar rechtliches Wissen vermitteln. Jedoch soll sich die Rechtserziehung nicht lediglich auf reines Auswendiglernen rechtlicher Aspekte und Inhalte beschränken und moralische Belehrungen vornehmen (Grammes und Leps 29). Vielmehr zielt die *Rechtserziehung* in der politischen Bildung auf eine Vermittlung von Werten und Normen ab (Grammes und Leps 30; Oberreuter 308). Kinder und Jugendliche werden schon früh mit Werten und Normen in ihrem Alltag konfrontiert. Sinn und Zweck der Rechtserziehung soll sein, die Schülerinnen und Schüler dahingehend zu befähigen, sich an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu orientieren, Toleranz und Werthaltungen auszubilden sowie Zusammenhänge zwischen der Rechtsordnung und Maximenethik zu erkennen, um ein moralisches sowie politisches Urteil fällen zu können (Oberreuter 308-309). Die Lernenden sollen die bereits erwähnten wesentlichen Funktionen der Rechtsnormen für das gemeinschaftliche Zusammenleben kennen- und zu beurteilen lernen. Darüber hinaus sollen sie auf der einen Seite mit dem theoretischen Anspruch des Rechtsstaats vertraut gemacht werden. Dieser besagt, dass im Rechtsstaat Recht und Gerechtigkeit gewährleistet sein sollen (Oberreuter 309). Auf der anderen Seite sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Recht nicht immer unbedingt Gerechtigkeit voraussetzt und die beiden

Begriffe nicht miteinander gleichgesetzt werden können (Grammes und Leps 28, 32; Oberreuter 309).

Um dieses Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit nachvollziehen zu können, wird von den Lernenden eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz abverlangt (Grammes und Leps 29). Indem die Lernenden sich mit den Begriffen *Recht* und *Gerechtigkeit*, welche Fachkonzepte der politischen Bildung sind, auseinandersetzen, beschäftigen sie sich gleichzeitig mit Themen der Ethik (Grammes und Leps 28; RLP L-E-R 23; RLP PB 7). Darüber hinaus ließen sich nach Grammes und Leps Fragen der Moral und Gerechtigkeit im Deutschunterricht mithilfe des Mediums der Literatur thematisieren und vertiefen (38). Dabei könnten sowohl rechtssoziologische Fragen, z.B. nach den Entstehungsgründen einer kriminellen Laufbahn, als auch rechtsphilosophische Fragen nach Grenzen der menschlichen Justiz im Sinne der Schuld thematisiert und ihnen nachgegangen werden. Als Medien würden sich vor allem Kriminalromane, Detektivgeschichten und Spielfilme eignen (Grammes und Leps 38). In diesem Zusammenhang eignet sich die Rechtserziehung für fächerübergreifenden Unterricht.

Des Weiteren zielt die Rechtserziehung darauf ab, ein vertiefendes Rechtsverständnis zu vermitteln, indem essentielle Rechtsprinzipien den Schülerinnen und Schülern gelehrt werden (Grammes und Leps 30). Zu diesen Prinzipien „zählen u.a. die Unabhängigkeit der Richter, die Unschuldsvermutung, das Prinzip ‚im Zweifel für den Angeklagten‘, die Öffentlichkeit und Mündlichkeit der Verhandlungen, die Menschenwürde des Straftäters, Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, ‚ohne Gesetz keine Strafe‘“ (ebd.). Laut Grammes und Leps sei das Ziel hinter dieser Vermittlung der Prinzipien, dass die Lernenden am Ende ihrer Schulzeit in der Lage seien, sich mit einem Juristen über ein rechtliches Problem entsprechend auszutauschen zu können (30).

Um den Schülerinnen und Schülern dieses tiefere Verständnis von Recht zu vermitteln, eignen sich unterschiedliche Zugangsweisen (Grammes und Leps 32). Diese lassen sich auch miteinander verknüpfen. Eine Möglichkeit, Recht zu vermitteln, ist die Herstellung von lebensweltlichen Bezügen. Hierbei können Streitsituationen aus dem Alltag verwendet werden, um den Einstieg in das Thema zu erleichtern. Dafür sollte eine den Lernenden bekannte Konfliktsituation gewählt werden, bei der die Jugendlichen die verschiedenen Ansichten der einzelnen Konfliktparteien herausarbeiten (ebd.). Im Anschluss sind die Lernenden dazu angehalten, eine angemessene Lösung für das Problem bzw. den Konflikt zu finden und diesen

im Sinne der Kompromissfindung zu schlichten (Grammes und Leps 32). Neben dem angesprochenen Lebensweltbezug stellt die Behandlung einer solchen alltäglichen Konfliktsituation zugleich einen exemplarischen Fall dar (ebd.).

Diese exemplarische Fallbearbeitung lässt sich auf juristische Fälle anwenden. Dabei sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit konkreten Rechtsfragen auseinandersetzen und diese herausarbeiten. Des Weiteren müssen die unterschiedlichen Perspektiven der Prozessbeteiligten erarbeitet und in Betracht gezogen werden. Im Gegensatz zur alltäglichen Konfliktsituation endet das Gerichtsverfahren nicht ausschließlich durch eine Konfliktschlichtung, z.B. durch einen Vergleich, sondern auch durch eine Verfahrenseinstellung oder durch ein Urteil. Durch die exemplarische Bearbeitung von juristischen Fällen sollen die Lernenden die Systematiken des Rechts kennenlernen und rechtliche und juristische Argumentationslogiken nachvollziehen können (ebd.).

Darüber hinaus kann Recht den Schülerinnen und Schülern auch durch Gerichtsbesuche nähergebracht und veranschaulicht werden. Zum einen sollen diese Besuche bei Gericht dazu dienen, die „Schwellenangst“ (Grammes und Leps 34) der Lernenden gegenüber der Rechtsmaterie zu mindern. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler mit den Arbeitsweisen der Gerichte vertraut gemacht werden. Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise strafgerichtliche Verhandlungen als „geordnet[e] Verfahren, [...] die rechtlich[e], gesellschaftlich[e] und erzieherisch[e] Konsequenzen aus [...] Fehlverhalten [ziehen]“ (Grammes und Leps 35), wahrnehmen. Essentiell ist hierbei vor allem die Auswertung des Gerichtsbesuchs. Dabei ist es Aufgabe der Lehrkraft, die unterschiedlichen Perspektiven der Prozessbeteiligten aufzuzeigen und in den Diskurs einzubringen (ebd.). Zur Vor- und Nachbereitung dieser Besuche bei Gericht können Simulationen dienen. Diese Simulationen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Recht unmittelbar zu erleben, indem sie bestimmte Fälle durchspielen oder rekonstruieren. Wesentlich sind dabei gut aufgearbeitete Rollenkarten, die den Lernenden helfen, sich in bestimmte Rollen der Prozessbeteiligten hineinzuversetzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass Recht in Form von Gesetzen nicht immer eindeutig bestimmbar ist, sondern auch eine Frage seiner Auslegung und somit ein Aushandlungsprozess ist (Grammes und Leps 36-37). Dabei stellt Recht nach Grammes und Leps eine Form der Kommunikation dar, welche selbst als ein Lernprozess in Form von Instanzen, wie z.B. Berufung und Revision, organisiert sei (37).

Es lässt sich festhalten, dass die Rechtserziehung auf die Vermittlung von Werten und Normen abzielt und sich für verschiedene didaktische Prinzipien und Methoden der politischen Bildung eignet. Die angesprochenen didaktischen Prinzipien sind u.a. Lebensweltbezug, exemplarisches Lernen und Anschaulichkeit. Zur methodischen Aufarbeitung des Themas Recht dienen u.a. die Fallmethode und die Simulation. Ein wesentlicher Aspekt, der aus der Rechtserziehung hervorgeht und sich auch für den fächerübergreifenden Unterricht eignet, ist das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit. Dieses soll im Folgenden näher erläutert werden, indem die beiden Begrifflichkeiten definiert werden und das Verhältnis der beiden Aspekte näher erläutert wird.

3.2 Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit

3.2.1 Definition Recht

Wie bereits erwähnt, wird unter dem Begriff *Recht* ein Konsens über das gesellschaftliche Zusammenleben verstanden, welcher mit Prozessen des Aushandelns und der Konfliktschlichtung verbunden ist (Grammes und Leps 27). In diesem Zusammenhang unterliegt Recht als allgemeiner Begriff permanent einem Legitimationszwang. Diesen gilt es durch demokratische Entscheidungsprozesse, wie z.B. durch die Verabschiedung von Gesetzen durch das Parlament, und durch die Zielsetzung des Rechts, einen Sach- und Interessenausgleich zu schaffen, zu lösen. Darüber hinaus erfolgen bei der Definition von Recht verschiedene Differenzierungen und Kategorisierungen (Duden Recht A-Z 369-370).

Zum einen wird zwischen objektivem und subjektivem Recht unterschieden. Als *objektives Recht* wird die Gesamtheit der Rechtsnormen in einer Gesellschaft, welche in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen, bezeichnet. Dabei ist das Verfassungsrecht dem einfachen Gesetzesrecht übergeordnet und das Ordnungsrecht unterliegt dem Gesetzesrecht. Darüber hinaus regelt das Recht im objektiven Sinne sowohl das Verhalten von Individuen, als auch das der Gemeinschaft. Der Begriff des *subjektiven Rechts* bezieht sich auf die Rechtsansprüche des Einzelnen, welche ihm durch das objektive Recht, wie z.B. die Verfassung, Gesetze, Verordnungen etc., verliehen werden. Diese Ansprüche regeln sowohl das Verhältnis des Individuums zum Staat, als auch das Verhältnis der einzelnen Personen zueinander (ebd.).

Zum anderen wird zwischen Privatrecht und öffentlichem Recht differenziert. Während durch das *Privatrecht* die Verhältnisse Bürgerinnen und Bürger zueinander festgelegt und geklärt werden, regelt das *öffentliche Recht* das Verhältnis des Individuums zum Staat. Aus diesen Oberkategorien leiten sich Unterkategorien ab (Duden Recht A-Z 370). So stellt das Strafrecht beispielsweise eine Unterkategorie des öffentlichen Rechts dar (Gropp 11).

Des Weiteren wird zwischen dem materiellen Recht und dem Prozessrecht unterschieden. Das *materielle Recht* normiert das *Was* und somit den Inhalt der Rechtsordnung. Das *Prozessrecht* gibt die Abläufe des Verfahrens vor und regelt somit das *Wie* (Duden Recht A-Z 370). Bezogen auf das Strafrecht stellt das Strafrecht an sich das materielle Recht dar und das Strafprozessrecht wird durch die Strafprozessordnung geregelt (Gropp 35).

Wie bereits erwähnt, stellt das *Strafrecht* einen Teilbereich des öffentlichen Rechts dar. Seinen hoheitlichen Charakter erhält das Strafrecht durch die von staatlichen Organen durchgeführte Strafverfolgung (Gropp 11). Da das Strafrecht dem öffentlichen Recht angehört, regelt es somit das Verhältnis des Einzelnen zum Staat (Gropp 39). Im Fokus des Strafrechts steht vor allem die Bestrafung des Täters bzw. der Täterin und die Wahrung des gesellschaftlichen Friedens (Gropp 35-36). Das Verbrechenopfer spielt im Strafverfahren lediglich eine zweitrangige Rolle, beispielsweise als Zeuge oder Nebenkläger (Gropp 12). In erster Linie soll der Staat durch das Strafrecht in der Lage sein, auf Normverletzungen und Störungen des Rechtsfriedens mithilfe von festgelegten Strafen reagieren können (Gropp 11, 40). Die Voraussetzung für die Anwendung des Strafrechts und die Eröffnung eines Strafverfahrens ist somit immer eine Straftat, auf die es mit einer Strafe zu reagieren gilt (Gropp 35, 40).

Das Strafverfahren basiert auf dem „*Prinzip der materiellen Wahrheit*“ (Gropp 11). Danach sollen Gericht und Staatsanwaltschaft den Sachverhalt, wie er sich tatsächlich zugetragen hat, ermitteln. Dabei sollen sie nicht lediglich auf die Aussagen der befragten Personen vertrauen, sondern weitere Anstrengungen unternehmen. Der Strafverteidiger kann sich an der Wahrheitsfindung beteiligen, ist dazu jedoch nicht verpflichtet. Dagegen ist es ihm nicht erlaubt, Sachverhalte wahrheitswidrig darzustellen (ebd.). Darüber hinaus kann sich auch das Verbrechenopfer bzw. dessen Angehörige an der Suche nach der Wahrheit beteiligen. Als Nebenkläger steht ihnen beispielsweise der Rechtsanspruch zu, selbstständig Anträge im Prozess zu stellen, die der Wahrheitsfindung dienen können (Gropp 12). Jedoch kann sich die Beteiligung des Nebenklägers an der Wahrheitssuche negativ auf die angeklagte Person

auswirken, da der Nebenkläger gleichzeitig als Zeuge im Strafprozess fungiert und die Wahrheitsfindung beeinflussen kann (Gropp 12).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Strafrechts ist, dass es sich an Grundrechten, wie der Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Verhältnismäßigkeit, orientiert (Gropp 98). Zudem trägt das Strafrecht zwar nicht unmittelbar zur Wertebildung der Gesellschaft bei, allerdings setzt es ein bestimmtes Wertebewusstsein der Bürgerinnen und Bürger voraus (Gropp 37-38). Darüber hinaus bestimmt das Strafrecht, welche allgemein anerkannten Werte der Gesellschaft als schützenswert gelten sollen und schützt somit entsprechende Interessen der Gemeinschaft (Gropp 39). Hinzu kommt, dass das Strafrecht durch die Androhung und Durchsetzung von Strafe bei einem Normverstoß dem Erhalt der gesellschaftlichen Werte dient (Gropp 40).

Es lässt sich festhalten, dass das „Strafrecht [...] sich als Summe der Rechtsnormen [erweist], durch die die staatliche Reaktion auf kriminelle Rechtsbrüche geregelt wird. Kennzeichnend für das Strafrecht ist somit die Strafe. [...] Adressat des Strafanspruchs ist dabei [immer] die Rechtsgemeinschaft [in Form des Staates], nicht der Verletzte und auch nicht sonstige Dritte.“ (Gropp 39)

Die Legitimation des Strafrechts ergibt sich somit aus der Legitimation der Strafe. Diese Legitimation beinhaltet drei Aspekten. Zum einen sollen potentielle Täter von ihrem kriminellen Vorhaben durch die Androhung von Strafe abgehalten werden. Gleichzeitig schützt die Androhung von Strafe auch potentielle Opfer und den Frieden in der Gemeinschaft, wodurch Strafe eine mittelbare Schutzfunktion erhält (Gropp 40-41). Zum anderen wird die Anwendung von Strafe dadurch legitimiert, dass die Täter trotz eines Verstoßes gegen die Rechtsnormen weiterhin „als vollwertig[e] Mitglied[er] der Gesellschaft anerkannt [...] werden“ (Gropp 41), indem sie in der Regel nach Verbüßung der Strafe weiterhin uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können (ebd.).

Neben der *Legitimation von Strafe*, wodurch die Strafe als solches gegenüber der Gesellschaft gerechtfertigt wird, spielt auch der Sinn von Strafe eine wesentliche Rolle im Strafrecht. Dieser *Sinn* stellt die Rechtfertigung der „Verhängung einer Strafe [gegenüber] *dem einzelnen Straftäter*“ (Gropp 42) dar. Der Sinn von Strafe ergibt sich, wie auch die Legitimation, aus drei Aspekten, die da wären: „*Gerechter Ausgleich* für die Tat (Vergeltung), *Vorbeugemittel* durch Abschreckung potentieller Täter (Generalprävention) [und] Mittel zur Besserung des Täters (Spezialprävention).“ (Gropp 42) Während die absolute Straftheorie

Gerechtigkeit und Vergeltung in den Fokus rückt, zielt die relative Straftheorie auf die Abschreckung vor der Tatbegehung durch Androhung von Strafen und eine Besserung des Verhaltens von Straftätern durch die Verhängung und Vollstreckung von Strafen ab (Gropp 42, 45, 46). So soll laut der absoluten Straftheorie „die Schwere der Strafe der Schwere der Tat [entsprechen]“ (Gropp 42). Dies ist in der Realität allerdings nicht umsetzbar, da nach Gropp das moderne Strafrecht keine absolute Gerechtigkeit anstrebe, sondern lediglich die Wahrung der Friedensordnung (44). Somit würde eine Strafe, die eine absolute Gerechtigkeit umsetze, ihre Funktion, den gesellschaftlichen Frieden wiederherzustellen bzw. diesen aufrechtzuerhalten, übersteigen (Gropp 44).

Nach der relativen Straftheorie soll die Androhung sowie die Verhängung und Vollstreckung der Strafe sowohl der Abschreckung vor der Begehung von Straftaten dienen, als auch die Warnung und die Besserung des Straftäters bewirken. Zum einen soll die Kenntnis der Gesellschaft über die Ahndung von Gesetzesverstößen mittels Strafen die Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft von Straftaten abhalten. Zum anderen soll die Art der Bestrafung im Falle einer Straftat so gewählt werden, dass sie den Täter dahingehend beeinflusst, künftig keine weiteren Straftaten zu begehen (Gropp 45-47). Dabei soll die Strafe immer als „gesellschaftlich notwendig“ (Gropp 47) erachtet werden, um den Rechtsfrieden sichern zu können (Gropp 49).

Essentiell für die Verhängung einer Strafe ist im Strafrecht das Schuldprinzip. Danach darf eine Strafe lediglich dann verhängt werden, wenn die Schuld einer Person bzw. eines Straftäters nachgewiesen ist (Gropp 49).

3.2.2 Definition Gerechtigkeit

Im Gegensatz zur Definition von Recht ist die Definition von Gerechtigkeit komplexer, da es sich weniger um eine konkret fassbare Materie, als vielmehr um eine Idee von etwas Abstraktem handelt. Zum einen kann *Gerechtigkeit* als ein Maßstab verstanden werden, welcher angibt, was Menschen sich, z.B. an Verhalten, Gütern, Rechten und Pflichten, gegenseitig schulden. Gerechtigkeit spielt somit dann eine Rolle in zwischenmenschlichen Beziehungen, wenn sich abweichende Bedürfnisse und Interessen gegenüberstehen und in Konfliktsituationen anhand der Gerechtigkeit versucht wird, einen für alle Parteien akzeptablen Interessenausgleich zu schaffen (Holzleithner 7).

Zum anderen lässt sich Gerechtigkeit auch als eine *regulative Idee* in Form einer „Handlungsmaxime[n]“ (Deichmann 52) bzw. einer „personale[n] Tugend“ (Holzleithner 8) definieren. Nach dieser Definition handelt es sich bei Gerechtigkeit um eine persönliche innere Einstellung, nach der Menschen danach streben, gerecht zu handeln (ebd.). Dies wird realisiert, indem die Menschen in ihre Handlungen die Vernunft miteinfließen lassen und bei der Abwägung ihrer eigenen Interessen mitberücksichtigen, „was anderen gerechterweise zusteht“ (Holzleithner 8). Demnach setzt sich „[d]ie Tugend der Gerechtigkeit [aus] einer entsprechenden Gesinnung und der daraus ergebenden Handlung“ (Holzleithner 9) zusammen. Darüber hinaus sei laut Deichmann die regulative Idee der Gerechtigkeit zwar von Werten, wie Freiheit, Gleichheit, Solidarität und Subsidiarität, abzugrenzen, würde jedoch mithilfe von Werten überprüfbar gemacht werden (52). Zudem gelte diese Handlungsmaxime sowohl im alltäglichen Leben, als auch in der Politik (Deichmann 52). In diesem Sinne stellt Gerechtigkeit neben einer Tugend auch ein Qualitätsmerkmal und eine geltende Norm für Institutionen dar (Holzleithner 8).

Der Begriff Gerechtigkeit stellt insofern eine Herausforderung dar, als dass er stets auf subjektiven Einschätzungen und Beurteilungen beruht (Holzleithner 9, 11). Darüber hinaus unterliegt Gerechtigkeit einem Aushandlungsprozess von Kooperation und Koordination und ist gleichzeitig Produkt dieser Aspekte (Holzleithner 10).

Als die zwei bedeutendsten Kriterien für Gerechtigkeit gelten Gleichheit und Unparteilichkeit. Hierbei ist der Begriff der Gleichheit insoweit problematisch, als dass er nicht eindeutig definierbar ist (Holzleithner 11). Während nach früheren Gerechtigkeitsdefinitionen von Platon und Aristoteles unter dem Aspekt der *Gleichheit* verstanden wurde, dass Gleiches mit Gleichem zu vergelten sei, ist heutzutage mit dem Begriff der Gleichheit „das Recht [eines jeden Menschen] auf gleiche Achtung und Berücksichtigung“ (Holzleithner 11) gemeint. Gleichheit meint dabei nicht unbedingt stets eine Gleichbehandlung, wie z.B. bei der Verteilung von Gütern. So sollte beispielsweise im Bildungssektor auf die Bedürfnisse des Individuums eingegangen werden, um gerechte Ergebnisse zu erzielen (ebd.). Im Rechtswesen hingegen ist nach dem Art. 3 GG eine Gleichbehandlung vor dem Gesetz zwingend erforderlich (Art. 3 GG). In diesem Sinne unterscheiden sich die Definitionen der Gleichheit je nach Bereich des öffentlichen Lebens (Holzleithner 11, 12).

Aus dem Kriterium der Gleichheit ergibt sich das zweite Merkmal für Gerechtigkeit, die Unparteilichkeit (Holzleithner 12). Unter dem Begriff *Unparteilichkeit* wird die Begründung

und Anwendung von Normen der Gerechtigkeit verstanden, welche unabhängig von parteilichen Interessen sind (Holzleithner 12). Die Unparteilichkeit von Normen wird daran gemessen, ob sich diese Regelung verallgemeinern lässt. Denn wenn die Norm als allgemein gültiges Gesetz angesehen werden kann, gilt sie als unparteilich (ebd.).

Des Weiteren muss Gerechtigkeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten betrachtet und definiert werden. Demnach ist zwischen der *politischen Gerechtigkeit* (Legitimation von Herrschaftsverhältnissen), der *sozialen Gerechtigkeit* (Verteilung von und Zugang zu Ressourcen), der *korrektiven Gerechtigkeit* (Ausgleich von Unrechtsverhältnissen) und der *Verfahrensgerechtigkeit* zu differenzieren (Holzleithner 12).

Die korrektive Gerechtigkeit sowie die Verfahrensgerechtigkeit spielen eine wesentliche Rolle im Rechtswesen. Bei der korrektiven Gerechtigkeit handelt es sich darum, einen Ausgleich für ein entstandenes Unrechtsverhältnis zu schaffen. Der korrektiven Gerechtigkeit geht meist eine Situation voraus, bei der eine Person in irgendeiner Form einen Schaden erlitten und eine andere Person diesen Schaden verursacht hat. Den Schaden gilt es dann entweder auszugleichen oder falls dies nicht bzw. nur unzulänglich realisierbar ist, gilt es das Verhalten des Schädigers zu bestrafen (Holzleithner 14). Im zweiten Fall wird von der *Strafgerechtigkeit* gesprochen. Hierbei kommt es, wie bereits im vorherigen Kapitel *Definition Recht* erläutert, weniger auf den Aspekt der Vergeltung, als vielmehr auf Präventionsmaßnahmen an (Holzleithner 14).

Die *Verfahrensgerechtigkeit* zielt darauf ab, durch bestimmte Vorgehensweisen Ergebnisse zu erzielen, die für alle beteiligten Parteien akzeptabel sind und somit als gerecht empfunden werden können. Verfahren gelten dann als legitim, wenn sie unparteilich sind und die betroffenen Parteien am Verfahren, beispielsweise durch Mitbestimmung oder Anhörung, beteiligt werden (Holzleithner 14).

Im Folgenden sollen die Zusammenhänge und das dadurch entstehende Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit näher erläutert werden.

3.2.3 Zum Spannungsverhältnis

Während sich eine frühere Bedeutung des Begriffs *gerecht* aus dem Mittelhochdeutschen auf das Rechtsgefühl bezieht und auch in anderen Sprachen „eine enge semantische Verbindung“ (Holzleithner 7) zwischen den Begrifflichkeiten *Recht* und

Gerechtigkeit besteht, wird heutzutage zunehmend deutlicher, dass diese Begriffe nicht identisch, sondern voneinander abzugrenzen sind (Holzleithner 7). Dabei wird, wie bereits erwähnt, unter dem Begriff *Recht* die Gesamtheit der festgeschriebenen verpflichtenden Normen sowie Ansprüche des Individuums, die der Wahrung des gesellschaftlichen Friedens dienen, verstanden (Duden Recht A-Z 369). Bei dem Begriff der *Gerechtigkeit* handelt es sich um eine Handlungsmaxime und einen Maßstab für die Ausformung des Rechts (Deichmann 52; Holzleithner 7, 85).

Das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit ergibt sich daraus, dass sich Rechtsordnungen zwar am Aspekt der Gerechtigkeit orientieren sollen, dies jedoch nicht immer realisiert wird bzw. in einem absoluten Maß realisierbar ist (Holzleithner 85, 91). Dies liegt zum einen daran, dass Gerechtigkeit immer subjektiven Empfindungen und Beurteilungen unterliegt, wodurch sich eine Vereinheitlichung dieses Maßstabs als schwierig gestaltet (Holzleithner 11). Des Weiteren können Gesetze auch bestimmte Personengruppen benachteiligen, wodurch sie zwar als rechtens, aber gleichzeitig auch als ungerecht gelten können (Holzleithner 11, 91).

Eine Theorie, die die Begriffe Recht und Gerechtigkeit strikt voneinander trennt, ist der *Rechtspositivismus*. Nach dieser Theorie ist Recht die Summe der vom Gesetzgeber festgeschriebenen (Rechts-)Normen, welche grundsätzlich nicht gerecht sein müssen. Denn laut dieser Auffassung sei Gerechtigkeit nicht objektiv. So müssten sich die Bürgerinnen und Bürger an das halten, was rechtens sei. Dies müsste jedoch nicht unbedingt gerecht sein (Holzleithner 90). Allerdings handle es sich laut Holzleithner, die sich auf Kelsen bezieht, bei dem positiven Recht nicht um ein Rechtsverständnis, das den Aspekt der Gerechtigkeit gänzlich ablehne (91). Nach diesem theoretischen Ansatz gebe es keine *absolute* Gerechtigkeit, sondern Gerechtigkeit würde lediglich beim Erlass eines Gesetzes eine Rolle spielen und nicht für die Geltung von Rechtsnormen (Holzleithner 90-91).

Holzleithner kritisiert die Theorie des Rechtspositivismus, da Recht nicht isoliert, sondern immer in Bezug auf international geltende Menschenrechtserklärungen zu betrachten sei (91). Denn wie es in der Vergangenheit zu erkennen war, können Gesetze gleichzeitig rechtens und ungerecht sein. Dies wird realisiert, indem Gesetze zwar erlassen werden, diese jedoch, wie z.B. bei der Sklaverei oder im Nationalsozialismus, Personengruppen benachteiligen, degradieren und ihnen Rechtsansprüche und somit subjektives Recht verwehren (Holzleithner 91). Allerdings entfällt in diesen Fällen zugleich jegliche Legitimationsgrundlage

dieser Rechtsnormen, da sie weder der Friedenssicherung dienen, noch an Menschenrechte gebunden sind (Holzleithner 93).

Das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit zeigt sich neben dem positiven Recht auch im Strafrecht. Insbesondere in Bezug auf das subjektive Recht wird der Gerechtigkeitsaspekt im Strafrecht vernachlässigt. Denn das subjektive Recht stellt, wie bereits erwähnt, die Rechtsansprüche des Einzelnen dar (Duden Recht A-Z 369). Werden diese Rechtsansprüche jedoch durch eine strafbare Tat verletzt, so entsteht lediglich ein Strafanspruch des Staates gegenüber dem Täter und nicht auf Seiten des Geschädigten (Gropp 39). Die Bestrafung des Täters gilt dabei lediglich dann als gerecht, wenn sie als gesellschaftlich notwendig angesehen wird, d.h. wenn sie der Wiederherstellung bzw. Sicherung des gesellschaftlichen Friedens dient (Gropp 35-36, 47). Bei der Bestrafung des Täters wird somit nicht primär die Vergeltung des Opfers für das widerfahrene Unrecht angestrebt, sondern lediglich die Abschreckung potentieller Täter (Generalprävention) und die Besserung des Täters (Spezialprävention) (Holzleithner 97). Denn eine absolute Gerechtigkeit im Sinne der absoluten Gleichbehandlung würde die Aufgabe des modernen Strafrechts und damit des Staates, nämlich die Wahrung des gemeinschaftlichen Friedens, übersteigen (Gropp 44).

Darüber hinaus muss eine Strafe, um allgemein als gerecht zu gelten, sowohl die Schwere der Tat, als auch die Schwere der Schuld berücksichtigen (Gropp 35). Letzteres setzt voraus, dass persönliche Aspekte, wie z.B. Einsichts- und Steuerungsfähigkeit, mitberücksichtigt werden. Denn wenn ein Täter beispielsweise aufgrund einer seelischen oder geistigen Beeinträchtigung nicht in der Lage ist, Unrecht zu erkennen und dementsprechend zu handeln, gilt er nach § 20 StGB als schuldunfähig (§ 20 StGB). Hinzu kommt, dass nach dem Schuldprinzip die Schuld des Täters gegeben sein muss, um eine Strafe verhängen zu können. Darüber hinaus kann im Einzelfall eine Strafe auch, gemessen an der Schuld des Täters, geringer ausfallen, wenn der Rechtsfrieden auch auf diese Weise erreicht werden kann (Gropp 49).

Des Weiteren kann eine Straftat auch *verjähren*, wenn sie innerhalb eines gewissen Zeitraums nicht verfolgt wird. Denn umso größer die Zeitspanne zwischen der Straftat und der Verhängung der Strafe ist, desto mehr verliert die Strafe ihren Bezug zur Tat und somit auch ihren Sinn (Gropp 16). Auf diese Weise können Täter mit ihrer Straftat im Sinne der Strafgerechtigkeit auch ohne jegliche Strafe davonkommen (Gropp 16; Holzleithner 97-98).

Neben der soeben beschriebenen Strafgerechtigkeit, spielt auch die Verfahrensgerechtigkeit eine wesentliche Rolle im Rechtswesen. Wie bereits im vorangehenden Kapitel *Definition Gerechtigkeit* erläutert, zielt die Verfahrensgerechtigkeit auf eine Urteilsfindung ab, welche auf allgemeine Zustimmung stoßen soll (Kapitel 3.2.2; Holzleithner 95). Zwar ist jeder Rechtsfall individuell zu betrachten, jedoch sollen Urteile so gefällt werden, dass sie verallgemeinerbar sind und somit auch auf andere Fälle anwendbar sind (Holzleithner 96). Im Hinblick auf die Verfahrensgerechtigkeit wurden mehrere Kriterien entwickelt und institutionalisiert, damit ein Verfahren als fair und dessen Ergebnisse als legitim angesehen werden (ebd.). Zu diesen Kriterien gehören „die richterliche [Unabhängigkeit], der Anspruch auf rechtliches Gehör, die Öffentlichkeit [und Mündlichkeit] von Verfahren, [sowie] im Strafrecht die Unschuldsvermutung ebenso wie das Prinzip, dass es ohne Gesetz keine Strafe gibt, also das Rückwirkungsverbot“ (Holzleithner 96). Darüber hinaus können Urteile grundsätzlich mit Rechtsmitteln, wie Berufung und/oder Revision angefochten werden. Dies führt zur Überprüfung der Urteile durch höhere Gerichtinstanzen (ebd.).

Zudem spielt neben diesen Anforderungen für ein gerechtes Verfahren auch die Auslegung und Interpretation der jeweiligen Gesetze eine essenzielle Rolle für die Urteilsfindung und damit auch für die Verfahrensgerechtigkeit. Zwar müssen Gesetze immer unter Berücksichtigungen ihrer Absichten, Zwecke und in Bezug auf andere Gesetze interpretiert werden. Jedoch eröffnen manche Normen eine Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten. An dieser Stelle können Gesetze je nach unterschiedlicher Gewichtung der Rechtsprinzipien verschieden interpretiert werden und eine Tat unterschiedlich beurteilt werden. Die Auslegung der Gesetze liegt somit im Interpretations- und Handlungsspielraum der Richterinnen und Richter (Holzleithner 96). Holzleithner spricht im Zusammenhang mit Rechtsverfahren von einer „*unvollkommene[n] [G]erechtigkeit*“ (Holzleithner 14), da es trotz eines fairen und angemessen durchgeführten Verfahrens, in dem alle Regeln eingehalten wurden, zu ungerechten Ergebnissen kommen könne (14-15). Diese Argumentation basiert darauf, dass Gerechtigkeit immer auf subjektiven Empfindungen und Beurteilungen beruht (Holzleithner 11).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit daraus ergibt, dass, wenn etwas als rechtens gilt, dies nicht grundsätzlich als gerecht angesehen werden muss. Zwar soll sich die Rechtsordnung und somit auch die Rechtsprechung an der regulativen Idee der Gerechtigkeit orientieren, jedoch lässt sich dies nicht immer in absoluter Form realisieren. So besteht der Strafanspruch bei der Verletzung

des subjektiven Rechts einer Person nicht etwa gegenüber dem Opfer bzw. dessen Angehörige, sondern auf Seiten des Staates. Die Strafe, die dann verhängt wird, zielt somit auch nicht primär auf Vergeltung ab, sondern hat überwiegend einen Präventionscharakter. Zudem kann die Strafe geringer ausfallen, als es entsprechend der Schwere der Tat angemessen wäre, wenn der Rechtsfrieden sich auch auf diese Weise wiederherstellen lässt. Darüber hinaus können Straftäter auch aufgrund von seelischen Störungen oder geistiger Beeinträchtigung als schuldunfähig angesehen werden, wenn sie durch diese Beeinträchtigungen nicht zur Einsicht- und Steuerungsfähigkeit ihrer Taten in der Lage sind. Ein Täter, der als schuldunfähig gilt, darf somit auch nicht zu einer Strafe verurteilt werden, da Strafe die Schuld einer Person voraussetzt. Des Weiteren können Straftaten verjähren, was bedeutet, dass die nach Ablauf eines bestimmten Zeitraums nicht mehr strafrechtlich verfolgt werden können. Anhand dieser Fälle wird ersichtlich, dass Straftäter unter bestimmten Umständen strafrechtlich nicht mehr für ihre Taten zur Verantwortung gezogen werden können. Sie müssen somit keinerlei Sühne zeigen bzw. Wiedergutmachung leisten, indem sie eine Strafe verbüßen. Dieser Aspekt zeigt, dass das Strafrecht nicht grundsätzlich gerecht ist, da durch Ablauf von Fristen, welche durch das Strafrecht geregelt sind, die Verbüßung von Strafe umgangen werden kann. Darüber hinaus erfährt das Opfer bzw. dessen Angehörige im Strafrecht keine absolute Gerechtigkeit im Sinne der absoluten Gleichbehandlung des Täters, da dies nicht der gesellschaftlichen Friedenssicherung dienen und somit die Aufgabe des modernen Staates übersteigen würde.

4. Der Roman *Der Fall Collini*

In diesem Kapitel sollen die Besonderheiten der Narration *Der Fall Collini* herausgearbeitet werden. Im Zuge dessen erfolgt zuerst eine kategoriale Klassifizierung der Narration in die Literatur. In einem zweiten Schritt wird die Auswahl des Romans für diese Arbeit begründet. Anschließend erfolgt eine Biografie des Autors sowie Hintergrundinformationen zur Entstehungsgeschichte des Romans. Diese zwei Unterkapitel erläutern die realen historischen Aspekte, die von Schirach in seine Narration integriert hat und dienen somit einem erweiterten Textverständnis. Im letzten Schritt erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte des Romans in Form einer Inhaltsangabe.

4.1 *Der Fall Collini* als Narration

Der Fall Collini von Ferdinand von Schirach stellt als Roman eine Besonderheit dar, da seine Unterkategorisierung sich nicht eindeutig gestaltet. Denn zum einen liegt der Fokus des Romans auf der Ermittlung des Mordmotivs von Fabrizio Collini (von Schirach 73-74). Dadurch lässt sich das Werk der *Verbrechensliteratur*, die sich mit der Motivation von Verbrechen beschäftigt, zuschreiben (Nusser 1). Zum anderen deckt die Figur des Verteidigers, Casper Leinen, während seiner Suche nach dem Mordmotiv die Vergangenheit des Mordopfers Hans Meyer und die von ihm begangenen Verbrechen während der Zeit des Nationalsozialismus sowie einen der größten Justizskandale der BRD auf (von Schirach 133-143, 150-158, 177-185). Somit lässt sich von Schirachs Erzählung auch der *Kriminalliteratur*, welche sich durch die Aufdeckung bzw. Aufklärung eines Verbrechens auszeichnet, zuordnen (Nusser 1; Kniesche 9).

Allerdings gilt es bei der Kategorisierung des Werkes von von Schirach zu berücksichtigen, dass eine eindeutige Unterscheidung zwischen Verbrechens- und Kriminalliteratur sich in der neueren Literatur als schwierig gestaltet (Kniesche 9). Gerade im Genre des Kriminalromans gibt es keine einheitliche Definition und es existiert eine Vielzahl von Mischformen (Kniesche 8, 13). Im Wesentlichen wird bei Kriminalromanen zwischen zwei Idealtypen dem *Detektivroman*, der sich mit der Aufklärung des Verbrechens beschäftigt, und dem *Thriller*, bei dem die Handlung des Verbrechens im Fokus steht, unterschieden (Kniesche 12,13,14).

Von Schirachs Roman stellt, wie bereits erläutert, sowohl eine Mischform zwischen Verbrechens- und Kriminalliteratur, als auch eine Subkategorie des Detektivromans, den Justizroman, dar (Brittnacher 1). Der *Justizroman* zeichnet sich dadurch aus, dass das Verbrechen meist schon geschehen, der Schuldige den Leserinnen und Lesern schon bekannt ist und die Erzählung mit der Anklage des Beschuldigten beginnt. Wie auch beim Detektivroman steht auch im Justizroman eine Dreierkonstellation von Figuren im Vordergrund. Während diese Konstellation beim Detektivroman Opfer-Täter-Ermittler umfasst, handelt es sich bei dem Justizroman meist um eine Zusammensetzung von Angeklagter-Staatsanwalt-Verteidiger. Dem Anwalt wird dabei die Funktion des Detektivs zugeschrieben, der versucht durch Rechercharbeiten seinen Mandanten vom Tatvorwurf zu entlasten (Brittnacher 7). „Der (vermeintliche) Täter erscheint nun als Opfer, der Ermittler

(Polizei[,] Staatsanwalt [oder Nebenkläger]) wechselt in die Rolle des bedrohlichen Täters, der Anwalt wird zum Ermittler“ (Brittnacher 7-8).

Somit erzählt der Justizroman, wie auch der Detektivroman, zwei gegenläufige Geschichten (Kniesche 14). Zum einen wird die „Geschichte [...] der Aufklärung des Verbrechens“ (ebd.) bzw. der zukunftsorientierten Recherchen des Anwalts dargestellt (ebd.). Zum anderen wird die in der Vergangenheit liegende „Vorgeschichte des Verbrechens (wer hat aus welchen Gründen und wie das Verbrechen begangen)“ (Kniesche 14) beschrieben. Allerdings wird der gesamte Roman aus Sicht des Verteidigers beschrieben, der den Leserinnen und Lesern als „Identifikationsfigur“ (ebd.) und als Held des Romans dient, da er im Rahmen der Wahrheitsfindung den Fall löst (Brittnacher 7-8; Kniesche 14, 15).

Des Weiteren gleichen sich Detektiv- und Justizroman, indem die Handlung zum Großteil lediglich an einem Ort stattfindet und die Figuren primär der „Verkörperung[] von Funktionen“ (Kniesche 17) dienen (Brittnacher 8, 9; Kniesche 15, 17). So spielt sich die Handlung des Justizromans größtenteils im Gerichtssaal ab und die Charaktere bestehen im Wesentlichen aus Prozessbeteiligten, z.B. Richter, Staatsanwalt, Verteidiger, Angeklagter, etc. (Brittnacher 8, 9).

Darüber hinaus thematisiert der Justizroman das Verhältnis zwischen Schuld und Strafe sowie das Verhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit (ebd.). Da der Fokus und der Spannungsbogen des Justizromans auf der Wahrheitsfindung liegen, versucht der Justizroman am Ende durch die Wahrheitsfindung einen Ausgleich zwischen Recht und Gerechtigkeit zu schaffen, welcher sich im Urteil widerspiegelt und wodurch der Justizroman seinen versöhnlichen Charakter erhält (Brittnacher 9).

In *Der Fall Collini* wirkt der spätere Angeklagte Fabrizio Collini vorerst wie ein kaltblütiger Mörder, da er den 85-jährigen Unternehmer Hans Meyer von hinten erschießt und nach dessen Tod noch auf dessen Gesicht eintritt (von Schirach 8-9). Da sich Collini nicht zu seinem Motiv äußern möchte, muss sein Strafverteidiger Casper Leinen recherchieren, um Beweismaterial zu finden, das seinen Mandanten entlastet (von Schirach 73-74). Dies tut Leinen, indem er nach Ludwigsburg in die Zentrale Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen fährt und Akteneinsicht nimmt (von Schirach 118-121). Bei seinen Recherchen findet Leinen heraus, dass das Mordopfer Hans Meyer im Nationalsozialismus selbst Täter war, indem er als SS-Sturmbannführer für die Erschießung von Fabrizio Collinis Vater verantwortlich war (von Schirach 142-143,150-158). Zudem legen

Leinens Recherchen offen, dass Hans Meyers Straftaten trotz Strafanzeige durch Fabrizio Collini aufgrund einer Gesetzesänderung nicht gerichtlich verfolgt wurden (von Schirach 177).

An dieser Stelle lassen sich mehrere kategoriale Aspekte des Justizromans in von Schirachs Erzählung feststellen. Es erfolgt ein Rollenwechsel, der vermeintliche Täter Collini wird innerhalb der Narration zum Opfer und das Mordopfer Hans Meyer wird zum ehemaligen Täter (Brittnacher 7-8). Des Weiteren agiert Leinen als eine Art Ermittler, der das Rätsel, nämlich das Mordmotiv Collinis, durch die Enthüllung der Wahrheit aufdeckt (Brittnacher 8). Leinen, aus dessen Perspektive von Schirachs Roman erzählt wird, fungiert somit als Held der Narration (Kniesche 14). Die Enthüllung der Wahrheit am Ende des Strafprozesses ist auch der Aspekt, der den versöhnlichen Charakter des Justizromans in von Schirachs Werk widerspiegelt (Brittnacher 8). Denn im Gegensatz zu anderen Justizromanen endet von Schirachs Narration nicht mit einem Urteil, sondern mit dem Suizid von Collini (von Schirach 191). Darüber hinaus werden in *Der Fall Collini* auch die Aspekte der Schuld und Strafe sowie das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit, die für den Justizroman wesentlich sind, angesprochen (Brittnacher 7-8; von Schirach 7,8, 14, 118-121, 142-143, 149-158, 191). Eine genauere Analyse dieser Aspekte erfolgt im Kapitel 5.2 Politisch-rechtliche Aspekte in *Der Fall Collini*.

Zudem lassen sich weitere Aspekte in von Schirachs Narration feststellen, die sein Werk als Justizroman charakterisieren. Zum einen laufen die Geschichten von Leinen und Collini gegenläufig. Die Geschichte von Leinen wird mit vereinzelt Rückblenden fortlaufend erzählt, während Collinis Geschichte rückwirkend erzählt wird (von Schirach). Zum anderen findet ein Großteil der Handlung des Romans im Gerichtssaal statt und die entscheidenden Romanfiguren übernehmen eine Funktion im Gerichtsprozess, z.B. Fabrizio Collini der Angeklagte, Casper Leinen der Strafverteidiger, Richard Mattinger der Rechtsanwalt der Nebenklägerin, Johanna Meyer die Nebenklägerin, etc. (Brittnacher 8, 9; Kniesche 15, 17; von Schirach).

Von Schirach gelingt es mit seinem Werk reale (historische) und fiktive Aspekte miteinander zu vereinen. Durch seinen realistischen Schreibstil vermittelt der Autor sowohl rechtliche Fachbegriffe, als auch den Verlauf eines Strafprozesses. Zudem gelingt es von Schirach durch die Verwendung leicht verständlicher Sprache die Komplexität der Schuldthematik der Nachkriegsjustiz sowie die Diskrepanz zwischen Recht und Gerechtigkeit dem Laien verständlich zu machen.

4.2 Begründung der Auswahl

Die Auswahl fiel auf eines von Ferdinand von Schirachs Werken, da er sich innerhalb seiner Narrationen mit gesellschaftskritischen Fragen auseinandersetzt. Seine Arbeiten greifen verschiedene gesellschaftliche Themen auf und diskutieren diese kontrovers. Die Auseinandersetzung mit von Schirachs Werken eignet sich somit für die Förderung der Mündigkeit seiner Rezipientinnen und Rezipienten (GPJE 9).

Der Fall Collini setzt einen bestimmten Fokus auf die Vermittlung von politisch-rechtlichen Aspekten. Als Justizroman behandelt von Schirachs Narration Recht anhand eines konkreten Falls und bringt den Schülerinnen und Schülern somit rechtliches Wissen näher (Grammes und Leps 32). Wie bereits erläutert, findet ein Großteil der Handlung im Gerichtssaal statt und die Romanfiguren übernehmen Funktionen der Prozessbeteiligten, wodurch die Schülerinnen und Schüler Einblicke in ein Gerichtsverfahren erhalten (Brittnacher 8,9; Kniesche 17).

Darüber hinaus sind die Lernenden zum einen durch die Beschäftigung mit der Narration dazu aufgefordert, die verschiedenen Perspektiven zu betrachten, indem sie sich in die unterschiedlichen Figuren hineinversetzen (Juchler 2015b, 97). Zum anderen beleuchtet die Unterkategorie des Justizromans die Romanfiguren aus unterschiedlichen Perspektiven, indem die Narration durch die Wahrheitsfindung eine Wendung nimmt (Brittnacher 7-8; von Schirach 143, 146). Diese Wendung emotionalisiert die Leserinnen und Leser, indem sie sie schockiert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Einblicke in die Vergangenheit der Romanfiguren Hans Meyer und Fabrizio Collini und erfahren dabei gleichzeitig Fakten über historische Ereignisse der Geschichte Deutschlands (von Schirach 133-143, 150-158, 176-185). Durch die Verknüpfung der Erzählung mit Emotionen erlangen die Lernenden einen beiläufigen Wissenserwerb (Abraham und Launer 20). Neben rechtlichen und historischen Aspekten greift *Der Fall Collini* auch moral-ethische Themen auf, wodurch die Beschäftigung mit der Narration auch im fächerübergreifenden Unterricht als möglich erscheint (Mehring 109, 110). Ob und inwieweit dies zu realisieren ist, soll im späteren Verlauf unter dem fünften Kapitel *Lernchancen und -grenzen* untersucht werden.

Des Weiteren endet *Der Fall Collini* mit der Einstellung des Verfahrens (von Schirach 191). Somit wird innerhalb der Narration kein Urteil gefällt, wodurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich selbst ein rechtlich-politisches Urteil über den Fall zu bilden.

Eine genauere Untersuchung, ob und inwieweit sich *Der Fall Collini* für die unterrichtliche Beschäftigung in der politischen Bildung eignet, soll im Kapitel *Lernchancen und -grenzen* erfolgen.

4.3 Informationen zum Autor

1964 kam Ferdinand von Schirach in München zur Welt (Munziger Online/Personen). Er ist der Enkel von Baldur von Schirach, der Reichsjugendführer der NSDAP und der anschließend in Wien Gauleiter war. Baldur von Schirach wurde 1946 im Zuge der Nürnberger Prozesse wegen der Deportation von 60.000 Juden und somit des Verbrechens gegen die Menschlichkeit zu 20 Jahren Gefängnis verurteilt (Klee 536; Munziger Online/Personen; Spiegel). Ferdinand von Schirach lernte seinen Großvater väterlicherseits nach dessen Entlassung aus dem Gefängnis in Spandau im Alter von zwei Jahren kennen. Von Schirach hatte zu seinem Großvater ein distanzierendes Verhältnis. Über die eigene Vergangenheit sprach von Schirachs Großvater nicht mit ihm. Von Schirach erfuhr lediglich von anderen Familienmitgliedern, einem Pater aus dem Jesuitenkolleg, das er zu einem späteren Zeitpunkt besuchte, und aus der Presse über die nationalsozialistische Vergangenheit seines Großvaters (Spiegel). Als Ferdinand von Schirach zehn Jahre alt war, verstarb sein Großvater (von Schirach zit. in ZEITmagazin). Nach eigenen Angaben stammt Ferdinand von Schirach aus einer Familie von Richtern, Historikern, Wissenschaftlern und Verlegern und hat Vorfahren aus Amerika. Zu diesen Ahnen von von Schirachs zählen sowohl ein Mitunterzeichner der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung sowie ein ehemaliger Gouverneur von Pennsylvania (Spiegel).

Im Alter von vier Jahren zog Ferdinand von Schirach mit seiner Familie nach Tossingen in die Nähe von Stuttgart auf das Anwesen seines Urgroßvaters mütterlicherseits. Dort wuchs er nach eigenen Angaben verhältnismäßig isoliert von anderen Kindern aus der Ortschaft auf (Spiegel). Ab dem elften Lebensjahr besuchte er bis zum Abitur 1984 als Internatsschüler das Jesuitenkolleg St. Blasien (Munziger Online/Personen; Spiegel). Dort war er gemeinsam mit Enkelkindern bekannter Nationalsozialisten, wie z.B. Speer und Ribbentrop, sowie mit Enkeln von Widerstandskämpfern, wie beispielweise von Stauffenberg und Lüninck, in einer Klasse (Spiegel). Zudem war von Schirachs erste große Liebe eine Witzleben, mit der er noch heute befreundet und Pate ihrer Kinder ist (von Schirach zit. in ZEITmagazin).

Als Ferdinand von Schirach 15 Jahre alt war, versuchte er sich unter Alkoholkonsum mit einer Schrotflinte zu erschießen (von Schirach zit. in ZEITmagazin). Einige Wochen zuvor

hatte sein Vater, zu dem von Schirach nach der Trennung der Eltern nur wenig Kontakt hatte und der unter einer Alkoholsucht litt, Selbstmord begangen (von Schirach zit. in ZEITmagazin). Bis heute leidet von Schirach an Depressionen und Zukunftsängsten, allerdings seien diese nach eigenen Angaben nicht mehr so ausgeprägt wie früher (ebd.). Nach dem Abitur absolvierte Ferdinand von Schirach die Wehrpflicht bei der Bundeswehr und studierte von 1987 bis 1991 Rechtswissenschaften in Bonn (Munziger Online/Personen). Während seines Jurastudiums befasste er sich ausführlich mit den Nürnberger Prozessen (von Schirach zit. in ZEITmagazin). Sein Referendariat machte von Schirach von 1992 bis 1994 am Oberlandesgericht Köln und am Kammergericht Berlin und legte sein zweites Staatsexamen 1994 in Berlin ab (Munziger Online/Personen).

Zwischen 1994 und 2014 arbeitet Ferdinand von Schirach als Strafverteidiger. Er vertrat unter anderem Unternehmer, Prominente und Mitglieder aus dem kriminellen Milieu. So vertrat er beispielsweise Günter Schabowski im Prozess gegen das DDR-Politbüro, den Spion des Bundesnachrichtendienstes Nobert Juretzko und die Familie von Klaus Kinski (Munziger Online/Personen).

Mit dem Schreiben begann von Schirach schon in seiner Jugend. Mit 13 Jahren schrieb er sein erstes Theaterstück, das er „Das Duell“ nannte, welches auf der Geschichte der Drei Musketiere basierte (von Schirach zit. in ZEITmagazin). Sein Debüt und gleichzeitig seinen Durchbruch als Schriftsteller feierte von Schirach mit dem Werk *Verbrechen*, welches 2009 erschien. Der Band vereint Kurzgeschichten von unterschiedlichen juristischen Fällen, die auf wahren Begebenheiten beruhen. Das Buch wurde in über 30 Ländern verkauft. 2010 erhielt der Autor für den Erzählband den Kleist-Preis (Munziger Online/Personen).

Sein zweites Buch *Schuld*, erschienen 2010, konnte an den Erfolg seines ersten anknüpfen, und zusammen mit „Verbrechen“ und dem 2018 erschienen Werk *Strafe* bilden die drei Bücher eine Trilogie und wurden verfilmt. 2011 veröffentlichte Ferdinand von Schirach seinen ersten Roman *Der Fall Collini*, der von dem Mord eines italienischen Gastarbeiters an einem deutschen Unternehmer und der Aufklärung des Mordmotivs handelt. Der Roman wurde 2019 verfilmt und kontrovers diskutiert (Munziger Online/Personen). Zusätzlich zu seinen zahlreichen Sammelbänden von Erzählungen und Essays sowie Romanen veröffentlichte von Schirach auch zwei Theaterstücke *Terror* (2015) und *Gott* (2020) und ein autobiografisches Buch *Kaffee und Zigaretten*, welches 2019 erschien (Munziger Online/Personen; Website von Schirach).

Neben Ferdinand von Schirach arbeiten auch seine Cousine Ariadne von Schirach und sein Cousin Benedict Wells als Schriftsteller. Von Schirach lebt heute in Berlin (Munzinger Online/Personen).

4.4 Entstehungsgeschichte

Der Roman *Der Fall Collini* setzt sich mit verschiedenen Aspekten der deutschen NS-Vergangenheit auseinander. Zum einen dient ein ehemaliger Nationalsozialist als Vorlage für die Figur des Mordopfers aus von Schirachs Werk. Zum anderen wird der Aspekt, dass die dritte Generation sich mit der NS-Vergangenheit ihrer Großeltern auseinandersetzen muss, aufgegriffen. Darüber hinaus spricht der Roman die rechtliche Aufarbeitung der Nazi-Verbrechen unter dem Gesichtspunkt einer neuen Rechtslage an. In diesem Zusammenhang behandelt das Buch eine entscheidende Gesetzesänderung, welche zu einem der größten Justizskandale der Bundesrepublik Deutschland führte (von Schirach zit. in Soboczynski und Jessen).

Als Vorlage für die Romanfigur des Hans Meyers dient, laut eigener Aussage von von Schirach, das ehemalige SS-Mitglied Friedrich Engel (von Schirach zit. in Soboczynski und Jessen). Dieser war Chef der deutschen Sicherheitspolizei und Leiter des Außenkommandos in Genua (Klee 136). Auf Engels Befehl hin wurden nach einem Anschlag italienischer Partisanen auf ein deutsches Soldatenkino 59 Inhaftierte des Marassi-Gefängnisses zwecks der Vergeltung am Turchino-Pass in Ligurien erschossen. Engel wurde in einem Strafprozess 2002 in Hamburg zuerst zu sieben Jahren Haft verurteilt. Allerdings wurde dieses Urteil anschließend vom Bundesgerichtshof aufgrund einer nicht hinreichenden Beweislage aufgehoben und Engel wurde lediglich als Mordgehilfe eingestuft. Aufgrund der Gesetzeslage waren seine Taten verjährt, weshalb er dafür nicht mehr zur Rechenschaft gezogen werden konnte (von Schirach zit. in Soboczynski und Jessen).

Wie auch Engel war die Figur des Hans Meyers ein Mitglied der SS (von Schirach 143). Der Roman orientiert sich stark an der real-historischen Vorlage, indem sowohl der Zeitraum, Mai 1944, als auch der Ort Genua und das Marassi-Gefängnis in die Narration übernommen wurden. Darüber hinaus dient in der Erzählung, wie auch in der realen Vergangenheit, ein Partisanenanschlag auf deutsche Soldaten als Auslöser für die Erschießung von Insassen des Marassi-Gefängnisses (von Schirach 142, 150-157). Im Roman war der SS-Sturmchef Hans Meyer für die Erschießung von 20 Gefangenen, unter denen sich Fabrizio Collinis Vater

befand, verantwortlich (von Schirach 142-143, 150-158). Darüber hinaus wurde Hans Meyer aufgrund einer Gesetzesänderung 1968 lediglich als Mordgehilfe und nicht als Mörder eingestuft, weshalb seine Taten verjährt waren (von Schirach 177-182). Somit wurden im Roman lediglich die Anzahl der Erschossenen und der Name des Befehlshabers verändert (s.o.).

Des Weiteren ist Ferdinand von Schirach, wie bereits erwähnt, der Enkel des ehemaligen Wiener Gauleiters Baldur von Schirach. Aufgrund der Bekanntheit seines Großvaters musste Ferdinand von Schirach sich früh mit der Vergangenheit seines Großvaters auseinandersetzen. Im Gegensatz zu anderen Familien konnte das Verbrechen seines Großvaters väterlicherseits nicht verheimlicht werden und nach eigenen Angaben von von Schirachs wurde auch in der Familie darüber gesprochen. Lediglich Baldur selbst sprach nicht über seine Vergangenheit (Spiegel). Somit setzte von Schirach sich schon früh mit dem Thema *Schuld* auseinander, da er wiederholt und in jeglicher Form „offen, unverschämt, wütend, mitleidig, aufgeregt“ (von Schirach zit. in Spiegel) auf seinen Großvater angesprochen wurde. Die Thematik der Schuldfrage greift von Schirach in seinem Roman *Der Fall Collini* auf. Allerdings handle das Buch nicht von seinem Großvater, dessen Verbrechen von Schirach verurteilt und sich von dessen Schuld abgrenzt. Vielmehr sei es eine Kritik an der Nachkriegsjustiz, die die Aufarbeitung des NS-Unrechts verwehrte. Nach von Schirachs Auffassung liege die Verantwortung seiner und zukünftiger Generationen nicht in einem Schuldeingeständnis der Familienverbrechen, sondern lediglich darin, die durch die politische Entwicklung gewonnene Freiheit zu sichern (Spiegel).

Bezüglich der rechtlichen Aufarbeitung von NS-Verbrechen führten nach 1945 unterschiedliche Gesetzesänderungen zu Strafmilderungen bzw. zu Straferlass von Personen mit nationalsozialistischer Vergangenheit. Bei der bereits erwähnten Gesetzesänderung von 1968, auf die sich auch der Roman bezieht, handelt es sich um eine Änderung des §50 Strafgesetzbuches (StGB) (Greve 412; von Schirach 179-180). Aus dieser Gesetzesänderung, wobei der Paragraph um einen Absatz erweitert wurde, resultierte eine Amnestierung von Mordgehilfen (Greve 412-413). Die Änderung des Gesetzes erfolgte im Zusammenhang mit der 1954 begonnenen großen Reform des Strafrechts. Im Zuge der Strafrechtsreform sollten Bagatelldelikte und Ordnungswidrigkeiten, welche damals noch im Strafgesetzbuch geregelt waren, entkriminalisiert und in einem gesonderten Gesetz normiert werden. Das Bundesjustizministerium beauftragte für den Entwurf des Einführungsgesetzes zum Ordnungswidrigkeitengesetz (EGOWiG) einen eigens ausgewählten Kreis von Referenten (Greve 418). Um die vorhandenen Überschneidungen zwischen dem EGOWiG und dem StGB

zu beseitigen, wurde der damalige Leiter der Strafrechtsabteilung des Bundesministeriums, Eduard Dreher, hinzugezogen (Greve 418).

Dreher war während des Nationalsozialismus Staatsanwalt am Sondergericht Innsbruck (Greve 416). Dort war er für seine Gnadenlosigkeit bekannt, da er selbst bei geringen Vergehen die Todesstrafe beantragte und als Vertreter des Generalstaatsanwalts die Gesuche um Begnadigungen ablehnte (Greve 416). Später konnte Dreher aufgrund eines vom österreichischen Generalstaatsanwalts Grünwald ausgestellten Persilscheins wieder als Beamter in der BRD arbeiten und wurde Leiter der Strafrechtsabteilung im Bundesjustizministerium. Ab Mitte der fünfziger Jahre trieb Dreher die Reformierung des veralteten Strafrechts wesentlich voran (Greve 416-417).

Im Zusammenhang mit dem EGOWiG verfasste Dreher die bereits erwähnte Erweiterung des §50 StGB, welche im Art.1 Nr. 6 EGOWiG formuliert war und am 1.Oktober 1968 in Kraft trat (Greve 418). Durch den Einschub eines Absatzes wurde folgendes geregelt: „»Fehlen besondere persönliche Eigenschaften, Verhältnisse oder Umstände (besondere persönliche Merkmale), welche die Strafbarkeit des Täters begründen, beim Teilnehmer, so ist dessen Strafe nach den Vorschriften über die Bestrafung des Versuchs zu mildern«“ (Greve 412).

Diese Gesetzesänderung hatte zur Folge, dass viele Nationalsozialisten, die als Mordgehilfen galten, nach dem Gesetz nicht mehr wie Mörder, sondern gesondert zu behandeln und milder zu bestrafen waren, es sei denn, sie hätten aus niedrigen Beweggründen gehandelt. Da die Straftaten zu diesem Zeitpunkt schon einige Jahre zurücklagen und lediglich Mord nicht verjähren kann, waren zahlreiche Straftaten verjährt (Greve 412-413). Somit konnten unzählige Personen mit nationalsozialistischer Vergangenheit nicht mehr zur Verantwortung gezogen und bestraft werden. Zahlreiche jahrelange umfangreiche Ermittlungen sowie Strafverfahren wurden aufgrund dieser Gesetzesänderung eingestellt (Greve 421).

Die Novellierung des Gesetzes führte zu scharfer Kritik innerhalb der Gesellschaft. Denn sowohl die Strafrechtsexperten des Bundesjustizministeriums, die Landesjustizverwaltung, der BGH, der Generalbundesanwalt, als auch der Bundestag hatten die Auswirkungen auf die Verjährungsfrist, welche nicht mehr rückgängig gemacht werden konnten, entweder nicht erkannten oder diese sogar ignoriert (Greve 413, 419-420). Allerdings fand trotz der gesellschaftlichen Kritik an dem Gesetz zugleich auch ein „regelrechte[r] Mi[ss]brauch des §50 Abs. 2“ (Greve 422) statt. Dabei wurden Tatumstände so ausgelegt, dass

den Tätern kein grausames oder heimtückisches Handeln nachgewiesen werden konnte, sodass §50 StGB Abs. 2 Anwendung fand (Greve 422). Auch Staatsanwaltschaft und Richter bedienten sich dieser Methode (Greve 422-423).

Bis heute ist nicht nachweisbar, ob es sich bei der Novellierung des §50 Abs. 2 um ein schwerwiegendes Versehen oder Absicht des Bundesjustizministeriums zur Amnestierung von NS-Gehilfen handelt (Greve 414-415). Festhalten lässt sich, dass es sich bei der Gesetzesänderung um einen der „gravierendsten“ (Greve 412) Justizskandale der Bundesrepublik Deutschland handelt (ebd.). Von Schirach, der seinen Roman *Der Fall Collini* auf diesem Skandal aufbaut, sagt in einem Interview mit der Zeitung *Die Zeit* Folgendes: „Das Gesetz war ein trojanisches Pferd, einfach und unscheinbar, und es war Teil eines ganzen Gesetzespakets“ (von Schirach zit. in Soboczynski und Jessen).

4.5 Inhaltsangabe

Im Folgenden soll der wesentliche Inhalt von Ferdinand von Schirachs Justizroman *Der Fall Collini* wiedergegeben werden.

Der Roman beginnt mit dem Mord an dem 85-jährigen Unternehmer Jean-Baptiste Meyer in der Brandenburg Suite des Berliner Hotels Adlon. Der Täter ist ein italienischer Werkzeugmacher namens Fabrizio Collini, der vierunddreißig Jahre bei Daimler gearbeitet hat und jetzt pensioniert ist. Um in die Suite zu gelangen, gibt der Täter sich als ein Journalist aus und vereinbarte vorab ein Interview mit Meyer. Collini schießt Meyer viermal in den Hinterkopf. Nach dem Tod des Opfers tritt Collini solange auf Meyers Gesicht ein, bis sich der Absatz seines Schuhs löst. Dabei bricht er Meyers Wangen-, Kiefer-, Nasen- und Schädelknochen. Anschließend informiert Collini die Rezeption des Hotels über den Tod von Meyer, setzt sich in die Lobby und wartet auf seine Festnahme.

Mit der Verteidigung im Mordfall Fabrizio Collini wird der junge Strafverteidiger Casper Leinen im anwaltlichen Notdienst durch das Strafgericht beauftragt. Leinen ist seit zweiundvierzig Tagen Rechtsanwalt und der Fall Collini ist sein erster Fall. Bei Leinens Eintreffen im Amtsgericht Tiergarten ist der zuständige Oberstaatsanwalt Reimers noch nicht da, weshalb Richter Köhler Leinen Zeit für ein Mandantengespräch einräumt. Allerdings möchte Collini sich weder verteidigen lassen, noch zur Tat äußern. Darüber hinaus hat Collini keine Angehörigen, die Leinen informieren oder befragen könnte. Leinen klärt Collini auf, dass

bei Mordverdacht eine anwaltliche Vertretung gesetzlich vorgeschrieben ist. In der anschließenden gerichtlichen Befragung des Angeklagten zu seiner Person gibt Collini an, am 26. März 1934 in Campomorone bei Genua geboren zu sein. Aus dem Haftbefehl, den Leinen von Richter Köhler erhält, geht hervor, dass alle Indizien gegen Collini sprechen. Obwohl der Fall aussichtslos erscheint, beantragt Leinen, dass er als Pflichtverteidiger dem Angeklagten beigeordnet wird.

Als Leinen nach Hause kommt, hat er eine Nachricht von Johanna Meyer, der Enkelin des Getöteten, auf seinem Anrufbeantworter, die ihn bittet zurückzurufen. Beide kennen sich von früher. Leinen, der nach der Trennung seiner Eltern bei seinem Vater in einem Forsthaus in Bayern lebte, lernte Johanna durch deren Bruder Philipp kennen. Mit Philipp besuchte Casper zusammen das gleiche Internat am Bodensee und verbrachte oft die Ferien auf dem Anwesen von Philipps Großvater Hans Meyer, dem Eigentümer der Meyer-Werke, in Roßthal. Schon zu dieser Zeit hatte Casper ein Auge auf Johanna geworfen. Nachdem Philipp und seine Eltern durch einen Autounfall verstarben, verlor Leinen den Kontakt zu Johanna, die mit ihrem Mann in England lebt.

In dem nachfolgenden Telefongespräch empört sich Johanna Meyer darüber, dass Leinen den Mörder ihres Großvaters vertritt. Leinen kann den Vorwurf nicht nachvollziehen, da im Haftbefehl gegen Collini das Mordopfer als Jean-Baptiste Meyer genannt wird und er ihren Großvater lediglich als Hans Meyer kennt. Johanna klärt Leinen auf, dass Jean-Baptiste der amtliche Name ihres Großvaters und Hans lediglich eine Abkürzung ist. Leinen befindet sich somit in einem Dilemma, da Hans Meyer als väterlicher Freund eine wesentliche Rolle in seinem Leben spielte und er nun dessen Mörder vor Gericht vertreten soll.

Nach dem Gespräch mit Johanna will sich Leinen von der Pflichtverteidigung entbinden lassen. Nach einem Gespräch mit seinem Kollegen Dr. Richard Mattinger sieht er jedoch von der Antragsstellung ab, da Mattinger ihn darauf hinweist, dass es seine Aufgabe als Strafverteidiger sei, seinen Mandanten ohne Rücksicht auf seine eigenen persönlichen Anliegen zu vertreten. Mattinger ist mit seinen 64 Jahren ein erfahrener Anwalt und vertritt im Prozess gegen Collini Johanna Meyer als Nebenklägerin. Als Leinen Collini über seine Beziehung zum Mordopfer informiert, zeigt sich dieser daran desinteressiert.

Kurze Zeit nach der Anklageerhebung gegen Collini meldet sich Johanna bei Casper Leinen und bittet ihn, sie in München zu treffen. Dort angekommen, erwarteten ihn Johanna und der Justiziar der Meyer-Werke. Leinen stellt schnell fest, dass es bei dem Termin darum

gehen soll, Informationen über Leinens Verteidigungsstrategie herauszufinden. Als der Justiziar bemerkt, dass Leinen über genauso wenig Informationen wie er selbst verfügt, ist das Treffen beendet.

Später besucht Johanna Leinen im Hotel. Beide tauschen sie sich über gemeinsame Erinnerungen aus und verbringen die Nacht zusammen. Am Tag darauf fahren sie gemeinsam zum Anwesen von Hans Meyer und durchsuchen dessen persönlichen Unterlagen. Dort findet Leinen zwar persönliche Unterlagen, aber keinerlei Hinweise auf eine Verbindung zum Täter bzw. zu Collinis Tat.

Die Verhandlung, welche zunächst auf zehn Tage angesetzt ist, wird am sechsten Tag aufgrund der Erkrankung einer Schöffin für zehn Tage unterbrochen. Nach einem erneuten Aktenstudium hält Leinen den Fall schon für verloren. In einem späteren Telefonat mit seinem Vater erzählt dieser ihm, dass er gerade seine Waffen reinigt, wodurch Leinen auf einen entscheidenden Hinweis stößt. Nach dem Gespräch mit seinem Vater schaut Leinen sich erneut die Abbildung der Tatwaffe an, die ihm bekannt vorkommt. Am nächsten Tag fährt Leinen nach Ludwigsburg in die Zentrale Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen. Dort recherchiert Leinen fünf Tage, sieht Akten ein und fertigt Kopien für den Prozess an.

Einen Tag bevor der Prozess fortgesetzt wird, feiert Richard Mattinger seinen Geburtstag. Auf der Feier trifft Leinen auf Baumann, den Justiziar der Meyer-Werke. Dieser weiß von Leinens Besuch in Ludwigsburg und versucht ihn zu bestechen, indem er Leinen anbietet, ihn von seiner Pflicht als Pflichtverteidiger zu entbinden und den Fall Collini an einen Wahlverteidiger, der durch die Meyer-Werke finanziert wird, zu übergeben. Darüber hinaus bietet Baumann Leinen an, ihn lukrative Mandate zu vermitteln. Leinen lehnt ab und verlässt die Party.

Am nächsten Tag wird der Prozess fortgesetzt und Casper Leinen trägt dem Gericht die Informationen vor, die er durch seinen Besuch in Ludwigsburg und im Anschluss durch Gespräche mit seinem Mandanten erlangt hat. Durch Leinens Bericht erfahren die Prozessbeteiligten, dass der damals neunjährige Fabrizio Collini mit ansehen musste, wie seine sechs Jahre ältere Schwester von einem deutschen Soldaten vergewaltigt und erschossen wurde. Zudem brannten die Nationalsozialisten den Bauernhof, auf dem Collini mit seinem Vater und seiner Schwester lebte, nieder. Darüber hinaus wurde auf Befehl des damaligen SS-Sturmabführers Hans Meyer Fabrizio Collinis Vater, Nicola Collini, ein italienischer

Partisan, verhaftet. Nach einem Bombenanschlag am 16. Mai 1944 auf das Café Trento in Genua, bei dem zwei deutsche Soldaten starben, ordnete Hans Meyer die Erschießung von Nicola Collini und 19 weiteren Partisanen im Zuge eines Vergeltungsakts an. Hans Meyer war somit für den Tod von Fabrizio Collinis Vater verantwortlich.

Zwar offenbart Leinens Bericht Fabrizio Collinis Mordmotiv und schockiert die anderen Prozessteilnehmer, jedoch ist ihm auch bewusst, dass er durch seinen Vortrag zu Collinis Vergangenheit seine Beziehung zu Johanna und seiner Kindheit zerstört hat.

Nachdem Leinen seinen Vortrag beendet hat, stellt Mattinger die Frage, warum der Angeklagte Hans Meyer nicht schon früher getötet habe. Collini antwortet daraufhin, dass er warten musste, bis seine Tante, bei der er nach dem Tod seines Vaters lebte, starb. Sie hätte es schon kaum ertragen können, dass er im Land der Mörder gearbeitet hat. Zu erfahren, dass Fabrizio Collini in einem deutschen Gefängnis inhaftiert wäre, hätte sie umgebracht. Deshalb konnte Collini Hans Meyer erst nach dem Tod seiner Tante am 1. Mai 2001 töten.

Am nächsten Prozesstag ruft Richard Mattinger die Leiterin des Bundesarchivs in Ludwigsburg Dr. Sybille Schwan als Sachverständige in den Zeugenstand. Er befragt die 39-jährige Historikerin und Juristin über das damalige Recht zur Partisanenerschießung, verbunden mit der Frage, ob Hans Meyer sich an die rechtlichen Voraussetzungen hielt. Außerdem will Mattinger wissen, ob es ein Strafverfahren gegen Meyer gab. Die Aussage von Frau Schwan ergibt, dass sich Meyer an die Voraussetzungen für eine Partisanenerschießung gehalten hat. Zwar habe es zwischen 1968 und 1969 ein Ermittlungsverfahren gegen Hans Meyer gegeben, dieses wurde jedoch am 7. Juli 1969 eingestellt, wodurch es nie zu einem Strafprozess gegen ihn kam.

Anschließend befragt Casper Leinen Frau Schwan. Schwan hatte ihn vorab über ihren Besuch vor Gericht telefonisch informiert, sodass sich Leinen auf die Befragung vorbereiten konnte. Aus Leinens Befragung von Frau Schwan geht hervor, dass Fabrizio Collini damals Strafanzeige gestellt hat und dass die Partisanenerschießung keineswegs erlaubt gewesen war, sondern die Ermittlungen gegen Hans Meyer lediglich aufgrund einer Gesetzesänderung eingestellt wurden. Diese Änderung, die von Eduard Dreher initiiert wurde, beruhte auf der Einführung des Einführungsgesetzes zum Ordnungswidrigkeitengesetz (EGOWiG), das am 1. Oktober 1968 in Kraft trat. Durch dieses Gesetz wurde geregelt, dass Mordgehilfen nicht mehr wie Mörder zu bestrafen waren, sondern wie Totschläger, wodurch ihre Taten beim Inkrafttreten des Gesetzes bereits verjährt waren. Da Hans Meyer als Mordgehilfe galt, waren

seine Taten somit verjährt, weshalb er für den Tod von Nicola Collini strafrechtlich nicht mehr zur Verantwortung gezogen werden konnte. Dieser Justizskandal konnte auch nicht mehr rückgängig gemacht werden, da laut dem Grundprinzip des Rechtsstaates, eine Strafverfolgung bei Straftaten, die einmal als verjährt gelten, endgültig ausgeschlossen ist.

Am nächsten Morgen soll der Prozess fortgesetzt werden. Doch als der Fortsetzungstermin beginnen soll, wundert sich Casper Leinen, dass sein Mandant nicht anwesend ist. Die Richterin gibt im Gerichtssaal bekannt, dass Fabrizio Collini in der vergangenen Nacht in seiner Zelle Suizid begangen hat. Anschließend stellt die Richterin das Verfahren gegen Collini ein und verkündet, dass die Kosten für das Verfahren die Staatskasse trägt.

Am Ende des Romans trifft Leinen auf Johanna Meyer und sie fragt ihn „Bin ich das alles auch?“ (von Schirach 192) und er antwortet: „Du bist, wer du bist“ (von Schirach 193).

5. Lernchancen und -grenzen

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Lernchancen und -grenzen *Der Fall Collini* als Narration für die unterrichtliche Beschäftigung bietet. Dafür werden im ersten Schritt die Lernchancen und -grenzen des Romangenres analysiert. Im zweiten Schritt werden die politisch-rechtlichen Aspekte, die in von Schirachs Narration thematisiert werden, herausgearbeitet. Dadurch soll untersucht werden, inwieweit sich der Justizroman für die Vermittlung rechtlicher Themen und somit für die Beschäftigung im Politikunterricht im Sinne der Rechtserziehung eignet. Im Anschluss wird ermittelt, welche Kompetenzen der politischen Bildung von Schirachs Werk fördert und wie er sich in den brandenburgischen Rahmenlehrplan für das Fach Politische Bildung einordnen lässt. Abschließend erfolgt eine Analyse der fächerübergreifenden Bezüge, bezogen auf die politische Bildung, die der Roman bietet. Dafür wird von Schirachs Werk dahingehend untersucht, mit welchen Fächern sich thematische Überschneidungen aus der Narration ergeben und welche fächerspezifischen Kompetenzen sie fördert. Zu diesem Zweck werden die brandenburgischen Rahmenlehrpläne der jeweiligen Fächer analysiert.

5.1 Lernchancen und -grenzen des Genres

Die Romanform der Narration *Der Fall Collini* eröffnet den Schülerinnen und Schülern in der unterrichtlichen Beschäftigung verschiedene Lernchancen, aber beinhaltet zugleich auch einige Lerngrenzen. Der Roman als Genre bietet den Vorteil, dass er in Prosa und in allgemein verständlicher Sprache verfasst ist (Allkemper und Eke 117; Ehlers 44). Somit können selbst komplexe Themen, wie z.B. Recht, den Schülerinnen und Schülern in Form einer Narration in ungebundener und verständlicher Sprache nähergebracht werden (Allkemper und Eke 117; Ehlers 44).

Darüber hinaus vereint der Roman als fiktionale Erzählung sowohl reale als auch fiktive Aspekte (Allkemper und Eke 98-99). Die Lernenden erhalten somit durch die Narration die Chance mehr über (Zeit-) Geschichte zu erfahren ohne sich lediglich mit der „trockenen“ Materie in Form von Sachtexten zu beschäftigen (Behrendt 289-290; Juchler 2015b, 94-95). Zudem bietet der Roman je nach Erzähltypus den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit, sich in eine bzw. mehrere Romanfiguren hineinzusetzen (Ehlers 18). Durch die Identifikation mit Romanfiguren wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, Zeitgeschichte zu erleben und innerhalb eines „Schutzraum[s] der eigenen Imagination“ (Behrendt 290) daran teilzuhaben (ebd.). Damit die Leserinnen und Leser in der Lage sind, die Komplexität des Romans mit seinen Figurenkonstellationen und Handlungssträngen zu erfassen und daran teilnehmen zu können, müssen sie sich jedoch auf eine emotionale Ebene einlassen (Ehlers 18-19). Diese emotionale Ebene vereinfacht und prägt die Informationsaufnahme und -speicherung der Schülerinnen und Schüler nachhaltig. Somit führt die (emotionale) Auseinandersetzung mit dem Roman zusätzlich zu einem beiläufigen Wissenserwerb (Abraham und Launer 20). Die Bereitschaft der Lernenden, sich auf den Roman einzulassen, stellt somit zum einen eine Lernchance dar. Zum anderen kann eine fehlende Bereitschaft auch eine Lerngrenze für die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Roman sein.

Des Weiteren gilt es zu berücksichtigen, dass der Roman als fiktionale Erzählung Sachtexte für den Wissenserwerb nie ersetzen, sondern lediglich eine Ergänzung dazu darstellen kann (Juchler 2015b, 95). Denn da der Roman zusätzlich zu Fakten auch imaginäre Aspekte beinhaltet, stellt sein Inhalt lediglich eine Wirklichkeit innerhalb der Narration dar und spiegelt nicht die Realität wider (Allkemper und Eke 98-99). In diesem Sinne stellt der Roman als Textart eine Lerngrenze dar.

Darüber hinaus dient die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Roman im Sinne der Hermeneutik dem Unterrichtsprinzip der Ganzheitlichkeit (Ehlers 149). Denn die Schülerinnen und Schüler sind bei der Auseinandersetzung mit dem Roman dazu aufgefordert, sowohl einzelne Textstellen, als auch den gesamten Text zu deuten (Kurz 269). In diesem Zusammenhang ermöglicht die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Roman sowohl eine Analyse einzelner Textstellen aus dem Gesamtzusammenhang des Romans, als auch eine Erschließung des Gesamtzusammenhangs aus einzelnen Textpassagen (Ehlers 163; Kurz 269). Somit bedingen sich einzelne Textstellen und der Gesamtzusammenhang des Romans immer gegenseitig (Ehlers 163).

Der Roman als eine Form der Narration spricht meist nicht lediglich eine, sondern mehrere Thematiken an und stellt einen Zusammenhang zwischen ihnen her (Juchler 2015b, 95). Damit die Lernenden in der Lage sind, die wesentlichen Aspekte des Romans zu erfassen und sich die zentralen Inhalte zu erschließen, sind sie dazu angehalten, den Text mit eigenem kontextuellem Wissen, wie z.B. historischem Wissen oder Wissen über den Autor, zu ergänzen. Die Auseinandersetzung mit dem Roman eröffnet somit die Chance ihr Wissen zu vernetzen (Ehlers 19-20, 143). Eine Lerngrenze stellt dabei allerdings das unterschiedliche Vorwissen der Lernenden dar. Da die Lehrkraft nicht davon ausgehen kann, dass alle Schülerinnen und Schüler über das gleiche Hintergrundwissen verfügen, muss die Lehrkraft, z.B. in Plenumsphasen, sicherstellen, dass alle Lernenden über das notwendige kontextuelle Wissen verfügen (Ehlers 143).

Darüber hinaus bietet der Roman als Genre den Lernenden auch die Möglichkeit, sich über die Inhalte und die verschiedenen Deutungen einzelner Textstellen im Sinne der Mehrdeutigkeit des Romans auszutauschen (Ehlers 143; Juchler 2015b, 96, 97). Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler in ihre Interpretationen neben Aktualitäts- und Gegenwartsbezüge auch Lebensweltbezüge integrieren (Ehlers 149-150). Durch den Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern erhalten die Lernenden die Chance, ihre eigenen Sichtweisen und Deutungen durch die anderer zu reflektieren, zu hinterfragen und zu revidieren bzw. zu erweitern. Es empfiehlt sich daher, immer einen Wechsel von Plenums- und offenen Phasen im Unterricht anzubieten. Denn dadurch setzen sich die Lernenden zuerst selbst mit dem Gelesenen auseinander und machen sich ihre eigenen Gedanken. Im Anschluss können die Schülerinnen und Schüler ihre Sichtweisen und Interpretationen mit denen der anderen vergleichen und ihre ggf. modifizieren (Ehlers 149-150). Des Weiteren ermöglicht der

Austausch über das Gelesene die Vermittlung eines Gefühls der Verbundenheit zwischen den Lernenden (Behrendt 289).

Eine Herausforderung des Romangenres stellt jedoch sein Umfang und damit die Länge des Romans, als auch die Komplexität der Handlungsstränge dar (Ehlers 44, 45). Durch seinen Umfang bedarf der Leseprozess einige Stunden, wenn nicht sogar Tage. Die Schülerinnen und Schüler sind beim Lesen dazu angehalten, unterschiedliche Lesestrategien anzuwenden, um „mehrschichtige mentale Modelle zu erzeugen“ (Ehlers 135). Aufgrund der kognitiven Anstrengung und zur Förderung der Lesemotivation der Lernenden empfehlen sich zwischendurch eine Unterbrechung der Narration (Ehlers 45) sowie „reduktive Lesestrategien, [um die] Textmenge und [die] Stofffülle [zu bewältigen und eine] global[e] Textkohärenz [herzustellen]“ (Ehlers 136). Zudem sollte sich die Beschäftigung mit dem Roman nicht lediglich auf den Unterricht im Klassenzimmer konzentrieren, sondern es bedarf zugleich einer Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Lektüre Zuhause. An dieser Stelle eignen sich vor allem Arbeitsblätter in Bezug auf die Personenkonstellationen (Ehlers 143). Darüber hinaus dient eine arbeitsteilige Bearbeitung des Romans durch die Lernenden sowohl der Abdeckung einer Vielzahl von inhaltlichen und analytischen Aspekten, als auch einer Zeitersparnis. Der Umfang des Romans stellt somit eine Lerngrenze dar, da er sowohl eine hohe kognitive Anstrengung, als auch eine hohe Eigenmotivation von den Schülerinnen und Schülern fordert und einen hohen Zeitaufwand beansprucht (Ehlers 134-135, 143).

5.2 Politisch-rechtliche Aspekte in *Der Fall Collini*

Der Fall Collini befasst sich mit verschiedenen politisch-rechtlichen Aspekten. Zum einen thematisiert er das Spannungsverhältnis von (Straf-)Recht und Gerechtigkeit. In diesem Zusammenhang wird auch das Verhältnis von Schuld und Strafe diskutiert. Von Schirach greift dabei den Justizskandal von 1968 auf (von Schirach 179-182). Zum anderen dient der Justizroman der Vermittlung von wesentlichen Informationen bezüglich des Strafverfahrens, z.B. Abläufe, beteiligte Personen und deren Funktionen (Brittnacher 8). Im Folgenden soll auf die einzelnen Aspekte näher eingegangen werden.

Von Schirach greift in seiner Narration Aspekte des Strafrechts und der Gerechtigkeit auf. Er spricht dabei unterschiedliche Formen der Gerechtigkeit, wie die Verfahrens- und Strafgerechtigkeit, an. Dabei zeigt von Schirach auf, in welchem Verhältnis diese Gerechtigkeitsformen zum Strafrecht stehen (Holzleithner 96; von Schirach 53). So ist zu

Anfang des Romans die Verfahrensgerechtigkeit im Fall Collini durch die Befangenheit seines Pflichtverteidiger Casper Leinen gefährdet (Holzleithner 96; von Schirach 53). Denn das Mordopfer Hans Meyer stellt für Leinen eine Art väterlichen Freund dar, auf dessen Anwesen er ein Großteil seiner Kindheit verbracht hat (von Schirach 26, 28). Zudem hegt Leinen romantische Gefühle für Johanna Meyer, die Enkelin von Hans Meyer, die im Prozess als Nebenklägerin auftritt, und fängt während des Prozesses ein Verhältnis mit ihr an (von Schirach 29-31, 88-90, 110-112). Leinen spielt mit dem Gedanken, die Pflichtverteidigung niederzulegen, nimmt davon aber Abstand nachdem der erfahrene Jurist Richard Mattinger ihn auffordert, seine Aufgabe als Pflichtverteidiger wahrzunehmen:

»Sie wollen Verteidiger sein, Herr Leinen, also müssen Sie sich auch wie einer benehmen. Sie haben die Verteidigung eines Mannes übernommen. Gut vielleicht war das ein Fehler. Aber es war allein Ihr Fehler, nicht seiner. Jetzt sind Sie für ihn verantwortlich, Sie sind alles, was er da drinnen hat. Sie müssen ihm von ihrem Verhältnis mit dem Toten erzählen und ihn dann fragen, ob er noch will, dass Sie ihn verteidigen. Wenn er es will – und nur darauf kommt es an - sollten Sie sich um ihn kümmern, sich anstrengen und Ihre Sache ordentlich machen.« (von Schirach 53-54).

Das Zitat vermittelt den Leserinnen und Lesern die wesentliche Pflicht eines Strafverteidigers, nämlich jeden Mandanten nach bestmöglichem Gewissen zu vertreten ohne Rücksicht auf eigene persönliche Belange oder Einstellungen. Jedoch liegt es in der Pflicht eines Strafverteidigers, seinen Mandanten über Tatsachen aufzuklären, die einer ordnungsgemäßen Verteidigung durch den Strafverteidiger entgegenstehen könnten. Denn jeder Angeklagte hat im Strafprozess das Recht auf ein faires und angemessenes Verfahren, in dem sein Strafverteidiger in seinem Interesse handelt (Holzleithner 96). Fehler, die der Strafverteidiger im Strafverfahren begeht, sollten sich nicht negativ auf den Angeklagten auswirken.

Nachdem Leinen Collini über sein Verhältnis zu Hans Meyer und dessen Familie aufgeklärt hat, diesem dieser Umstand jedoch gleichgültig war, nimmt Leinen das Mandat weiter wahr (von Schirach 72-73). Neben der Wahrnehmung der Mandanteninteressen setzt sich der Verteidiger auch für die Wahrheitsfindung ein. Dies tut Leinen, indem er beim Archiv in Ludwigsburg über die Vergangenheit von Hans Meyer und dessen Verbindung zu Fabrizio Collini recherchiert und seine Ergebnisse dem Gericht darlegt (von Schirach 118-121, 133-143, 150-158, 175-185). Leinen entscheidet sich bewusst dafür, das zu tun, was das Strafrecht von

ihm verlangt, nämlich seinen Mandanten Fabrizio Collini besten Gewissens zu vertreten, auch wenn er dafür die dunkle Vergangenheit seines väterlichen Freundes Hans Meyers aufdecken muss: „Als er zu lesen begann, wusste er, dass er heute seine Kindheit zerstören würde und dass Johanna nicht mehr zurückkäme. Und all das keine Rolle spielte.“ (von Schirach 149)

Durch Leinens Bericht erfahren alle Prozessbeteiligten die Wahrheit über den Angeklagten Collini sowie über das Mordopfer Hans Meyer (von Schirach 133-143, 150-158). Die Erzählung von Collinis Vergangenheit stellt Fabrizio Collini als Opfer von nationalsozialistischen Straftaten und Hans Meyer als Täter dar. Somit rückt Collini in ein anderes Licht: „Fabrizio Collini war nicht mehr der wahnsinnige Mörder, der einen führenden Industriellen ohne jedes Motiv erschossen hatte.“ (von Schirach 146) Leinens Bericht sorgt dafür, dass die Prozessbeteiligten den ganzen Sachverhalt kennen, damit dieser in einem späteren Urteil berücksichtigt wird und sich eventuell strafmildernd für Collini auswirken kann. Indem Leinen im Sinne der Wahrheitsfindung agiert, strebt er ein faires und angemessenes Verfahren für Fabrizio Collini an. Somit handelt Leinen im Sinne der Verfahrensgerechtigkeit (Holzleithner 96).

Allerdings wird die Loyalität des Pflichtverteidigers und somit auch die Verfahrensgerechtigkeit erneut auf die Probe gestellt, als der Justiziar der Meyer-Werke versucht, Leinen zu bestechen, damit er sein Mandat niederlegt: „»...Sie können ohne Weiteres raus aus dem Verfahren. Die Meyer-Werke bezahlen einen Wahlverteidiger, wir haben schon jemanden, der das machen würde. [...]«“ (von Schirach 126). Der angebotene Deal soll letztendlich dazu führen, dass der Wahlverteidiger vorwiegend im Interesse der Meyer-Werke handelt und somit die nationalsozialistische Vergangenheit von Hans Meyer vertuscht wird. Zudem berücksichtigt der Deal nicht die Interessen des Angeklagten Fabrizio Collini. Durch diese zwei genannten Aspekte ist die Verfahrensgerechtigkeit im Fall Collini an dieser Stelle des Justizromans gefährdet. Denn wenn Leinen das Angebot annehmen würde, wäre das Verfahren nicht länger als fair zu betrachten, da im Interesse der Meyer-Werke gehandelt werden würde und eine Verfahrensgerechtigkeit wäre nicht länger gegeben (Holzleithner 96).

Des Weiteren spricht von Schirach in seinem Roman die unvollkommene Verfahrensgerechtigkeit an. Denn die Erzählung von Fabrizio Collinis Geschichte zeigt, dass Collini zuerst auf dem rechtlichen Wege durch Erstattung einer Anzeige gegen Hans Meyer versucht hat, Meyer für die Erschießung seines Vaters, Nicola Collini, zur Rechenschaft zu ziehen (Holzleithner 96; von Schirach 171-172, 175-177). Wie aus den Recherchen von Casper

Leinen und Unterlagen des Archivs der Zentralen Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen hervorgeht, war sowohl die Schwere der Tat, als auch die Schwere der Schuld von Hans Meyer nachweisbar (von Schirach 142-143, 154-158, 183).

Jedoch wurde Hans Meyer für seine Straftat strafrechtlich nicht zur Verantwortung gezogen, da aufgrund der Gesetzesänderung durch Eduard Dreher die Tat verjährt war. Da Verjährungen von Straftaten nicht rückgängig gemacht werden können, konnte Meyer für seine Taten strafrechtlich nicht mehr zur Verantwortung gezogen werden (von Schirach 177, 182). Damit entsprach die Einstellung des Verfahrens gegen Meyer zwar geltendem Recht, jedoch blieb die von Collini angestrebte Gerechtigkeit nämlich die Bestrafung Meyers für die Erschießung von Nicola Collini aus und dies lediglich, weil durch da EGOWiG die Verjährungsfrist geändert wurde und nicht, weil seine Tat rechtens war. Somit zeigt die Narration an dieser Stelle die Grenzen bzw. Schwächen des deutschen Strafrechts sowie dessen Versagen auf, da das gesetzmäßige Verhalten (Erstattung einer Anzeige durch Collini und Beachtung der Verjährungsfrist durch die Staatsanwaltschaft) nicht zu einem gerechten Ergebnis führt, was den Aspekt der unvollkommenen Verfahrensgerechtigkeit verdeutlicht (Holzleithner 14-15).

Da Hans Meyer keinerlei Strafe verbüßen musste, kann auch von einer Strafgerechtigkeit an dieser Stelle nicht die Rede sein (Holzleithner 14). Denn durch die veränderte Verjährungsfrist konnte nach dem Strafrecht, wie bereits erläutert, keine Strafe verhängt werden (Greve 413; Gropp 16). Das Strafrecht verfehlte im Fall Meyer somit seine Aufgabe, da es trotz nachgewiesener Verletzung des subjektiven Rechts von Nicola Collini, weder dem Aspekt der Sühne, noch der Wiedergutmachung im Sinne der Bestrafung Meyers nachgekommen ist (Duden Recht A-Z 369; Gropp 42). Auch der Aspekt der (General-) Prävention von Strafe wird durch die Verjährung von Meyers Tat verfehlt, da die Nicht-Sanktionierung von Meyers Straftat Fabrizio Collini dahingehend motiviert, Selbstjustiz zu üben, indem er Hans Meyer tötet (Gropp 42; von Schirach 8-9, 163, 177). Somit schreckt der Umgang des Strafrechts mit der Straftat Meyers nicht vor einer erneuten Tat ab, sondern motiviert sogar zu einer erneuten Straftat, wenn auch bei einer anderen Person.

Fabrizio Collini rächt den Mord seines Vaters, für den Hans Meyer verantwortlich ist, indem Collini Meyer tötet (von Schirach 163). Indem Collini den Mord an seinem Vater mit dem Mord an Hans Meyer vergeltet, übt er Gerechtigkeit im absoluten Sinne aus, da das

Strafrecht aus seiner Sicht für keinerlei Gerechtigkeit gesorgt hat (Gropp 44; von Schirach 163, 177). Um jedoch, wie Hans Meyer, nicht bestraft zu werden und eine absolute Gerechtigkeit zu erfahren, bringt Fabrizio Collini sich am Ende der Narration selbst um, wodurch das Strafverfahren gegen ihn eingestellt wird (Gropp 44; von Schirach 191). Somit gelten sowohl Hans Meyer, als auch Fabrizio Collini nach dem Gesetz nicht als Mörder, da sowohl die Ermittlungen gegen Meyer, als auch das Strafverfahren gegen Collini eingestellt wurden (von Schirach 172-173, 191). Folglich siegt die Gerechtigkeit am Ende der Narration, allerdings zum Preis mehrerer Menschenleben.

Der Fall Collini zeigt zudem die Fehler und Schwächen des Strafrechts in Bezug auf die Berücksichtigung des Opfers auf. Denn, wie bereits im Kapitel *Definition Recht* erläutert, dient das Strafrecht dazu, den gesellschaftlichen Frieden zu wahren, und der Strafanspruch besteht nicht gegenüber dem Opfer bzw. dessen Angehörigen, sondern lediglich gegenüber dem Staat (Gropp 39; Kapitel 3.2.1). Somit werden die Interessen des Opfers bzw. seiner Angehörigen unter bestimmten Umständen im Strafrecht lediglich unzureichend berücksichtigt. Zu dieser Einsicht gelangt auch der Strafverteidiger Casper Leinen während des Strafprozesses im Fall Collini:

Jahrelang hatte er seinen Professoren zugehört, er hatte Gesetze und ihre Auslegung gelernt, er hatte versucht den Strafprozess zu begreifen – aber erst heute, erst bei seinem eigenen Antrag, begriff er, dass es in Wirklichkeit um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen. (von Schirach 132)

Das Zitat spricht die Mängel zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Strafverfahren an. Denn der Aspekt, der im Strafprozess und auch in der Lehre des Strafrechts oft vernachlässigt wird, ist, dass es in erster Linie zu einem Strafprozess kommt, da das subjektive Recht einer Person verletzt wurde (Duden Recht A-Z 369; Gropp 35). Nach Leinens Auffassung sollte der Strafprozess die geschundene Person in den Fokus rücken und sich sekundär und nicht primär an den Gesetzen und dessen Auslegungen orientieren und eine Bestrafung davon abhängig machen (von Schirach 132). Durch die Offenlegung seiner Recherchen über die Taten Meyers zeigt Leinen, dass Collini eine geschundene Person ist, deren Leid den Strafprozess bestimmten sollte.

Des Weiteren greift die Narration die Debatte auf, ob eine Handlung, die dem Gesetz entspricht auch dann rechtens ist, wenn sie gegen Menschenrechte verstößt oder ob eine solche

Tat als Unrecht anzusehen ist. Im Folgenden Dialog zwischen Mattinger und Leinen wird dies thematisiert:

»Sehr gut, so gewinnt man Prozesse. [...] Aber, mein lieber Leinen, unrecht haben Sie trotzdem.« [...] »Richter dürfen nicht danach entscheiden, was gerade politisch korrekt erscheint. Wenn Meyer damals richtig handelte, können wir ihm auch heute keinen Vorwurf machen.« [...]

»Ich glaube Sie täuschen sich«, sagte Leinen nach einer Weile. »Was Meyer getan hat, war immer objektiv grausam. Dass Richter der Fünfziger- und Sechzigerjahre vielleicht für ihn entschieden hätten, ändert daran nichts. Und wenn sie es heute nicht mehr täten, heißt das nur, dass wir weitergekommen sind.«

»Genau das meine ich, Leinen: Zeitgeist. Ich glaube an die Gesetze, und sie glauben an die Gesellschaft. Wir werden sehen, wer am Ende recht behält.« (von Schirach 186-187)

Die Narration stellt zwei kontroverse Sichtweisen über das, was das Strafrecht zu leisten hat, dar. Das Zitat vertritt den Aspekt, dass Hans Meyer nach dem damaligen Recht der Nationalsozialisten gehandelt hat. Allerdings orientierte sich dieses Recht nicht an den Menschenrechten und der Friedenssicherung, wodurch diesem Recht jegliche Legitimationsgrundlage fehlt (Holzleithner 93). Da die Rechtsgrundlage der Nationalsozialisten nach dieser Theorie nicht als legitim zu betrachten sei, hätte Hans Meyer sich mit dem Befehl der Erschießung von 20 Partisanen strafbar gemacht und diese Tat wäre somit nach dem modernen deutschen Strafrecht zu bestrafen (Holzleithner 93; von Schirach 183, 186-187). In diesem Zusammenhang bietet das Zitat den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit über die Aufgabe und Funktion des Strafrechts zu diskutieren.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Justizroman und den soeben angesprochenen Aspekten, soll den Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben werden, sich über den Zusammenhang zwischen Schuld und Strafe sowie über das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit auszutauschen. Die Lernenden sollen durch die unterrichtliche Beschäftigung mit der Narration zur Erkenntnis gelangen, dass eine nachgewiesene Schuld eines Straftäters nicht notwendigerweise zu der Bestrafung des Täters führen muss (Gropp 16). Zudem sollen sie verstehen, dass das (Straf-)Recht sich zwar an der Gerechtigkeit orientieren sollte, es jedoch nicht zwingend zur Herstellung der Gerechtigkeit führen muss (Holzleithner 85). Denn wie in der Narration gezeigt, können Strafverfahren, die als rechtens gelten auch zu ungerechten Ergebnissen führen (Holzleithner 14-15). Dies liegt daran, dass Strafprozesse sich

primär an der Friedenssicherung sowie den Gesetzen und deren Auslegung orientieren und das Opfer lediglich eine untergeordnete Rolle im Strafprozess spielt (Gropp 35-36, 39). Das Strafverfahren führt somit lediglich zu einer unvollkommenen Gerechtigkeit, da es nicht gewährleisten kann, dass es zu gerechten Urteilen führt (Holzleithner 14-15).

Des Weiteren setzen sich die Schülerinnen und Schüler durch die Beschäftigung mit der Narration mit der Nachkriegsjustiz auseinander. Indem von Schirach den realen Justizskandal von 1968, welcher durch das EGOWiG entstanden ist, aufgreift, verdeutlicht er den Einfluss (ehemaliger) Nationalsozialisten auf das deutsche Strafrecht der Nachkriegszeit (Greve 416-417, 418; von Schirach 179-182). Dadurch, dass Eduard Dreher, welcher als Staatsanwalt selbst nach dem Recht der Nationalisten gehandelt hat, an der Ausarbeitung des EGOWiG mitwirkte, beeinflusste er das Strafrecht der Nachkriegszeit dahingehend, dass die durch ihn initiierte Gesetzesänderung zur Amnestie eines Großteils der NS-Verbrecher führte (Greve 416-417, 418). Von Schirachs Narration stellt somit eine Kritik an der Nachkriegsjustiz dar (von Schirach 179-182). Diese Kritik gilt es im Politikunterricht aufzugreifen und mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren.

Zudem werden die Verantwortung und die Schuldfrage der Nachkriegsgenerationen thematisiert. Nachdem Johanna Meyer von den Verbrechen ihres Großvaters Hans erfährt, ist sie schockiert und hinterfragt ihre eigene Person. Sie fragt Leinen: „»Bin ich das alles auch?«“ (von Schirach 192) und Leinen antwortet: »Du bist, wer du bist« (von Schirach 193). Der Autor möchte mit diesem Dialog zum Ausdruck bringen, dass die NS-Verbrechen von Familienmitgliedern zwar keine Schuld der Nachkriegsgeneration sind, es jedoch in Verantwortung der Nachkriegsgenerationen liegt, die inzwischen gewonnene Freiheit zu sichern. Denn die Schuld als solche sei nach von Schirach keine Erbschuld und jeder Mensch habe das Recht auf eine eigene Biografie (von Schirach zit. in Spiegel). In diesem Zusammenhang bezieht sich von Schirach auch auf seine eigene Familiengeschichte (Kapitel 4.3).

Darüber hinaus integriert von Schirach rechtliche Fachtermini in sein Werk. Indem die Schülerinnen und Schüler sich mit der Sprache des Romans auseinandersetzen, lernen sie die entsprechenden (straf-)rechtlichen Fachbegriffe in ihrem Kontext kennen. Darüber hinaus lernen die Schülerinnen und Schüler anhand des Strafverfahrens gegen Collini und durch den chronologischen Aufbau von Schirachs Narration, wie ein Strafverfahren strukturiert ist: Ermittlungen durch die Polizei und Staatsanwaltschaft, Erhebung der Anklage durch die

Staatsanwalt, Eröffnung des Gerichtsverfahrens, Beweisaufnahme, Anhörung des Angeklagten, der Zeugen und Sachverständigen und schlussendlich die Urteilsverkündung bzw. Einstellung des Verfahrens (von Schirach 16, 55-62, 79-85, 87, 97, 106-108-109, 115-116, 164-185). Des Weiteren erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass in einem Strafverfahren jeder Angeklagte ein Recht auf einen Verteidiger, auf Anhörung hat sowie die Möglichkeit besitzt, die Aussage zu verweigern (von Schirach 14, 16-17, 108). Darüber hinaus beinhaltet die Narration auch die Rechtsprinzipien der Öffentlichkeit und Mündlichkeit von Gerichtsverhandlungen (Holzleithner 96). Durch die Auseinandersetzung mit der Erzählung lernen die Schülerinnen und Schüler, dass jeder, der möchte, so auch die Presse, an einer Gerichtsverhandlung teilnehmen kann und dass alle für die Urteilsfindung relevanten Fakten in der mündlichen Verhandlung vorgetragen werden müssen (von Schirach 103-105, 132).

5.3 Verortung im brandenburgischen Rahmenlehrplan und Kompetenzentwicklung

Von Schirachs Narration eignet sich für den Politikunterricht, da sie sich mit den Fachkonzepten der Politischen Bildung Recht und Gerechtigkeit auseinandersetzt (RLP PB 7). Durch die unterrichtliche Beschäftigung befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit diesen Konzepten und erweitern ihr Wissen dahingehend, wodurch ihr konzeptuelles Deutungswissen gefördert wird (GPJE 13,14; RLP PB6). Durch seinen thematischen Schwerpunkt auf das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit lässt sich *Der Fall Collini* inhaltlich in das Themenfeld *Leben in einem Rechtsstaat 7/8* des brandenburgischen Rahmenlehrplans für das Fach Politische Bildung (RLP PB) einordnen (RLP PB 27). Darüber hinaus bietet der Justizroman die Möglichkeit, über das Verhältnis von Schuld und Strafe und somit über den im RLP PB vorgesehenen Aspekt des Sinns und Zwecks von Strafe zu diskutieren. Der brandenburgische Rahmenlehrplan für Politische Bildung sieht eine unterrichtliche Beschäftigung mit den Themen, die in der Narration behandelt werden, in den Jahrgangsstufen 7 und 8 vor (ebd.). Allerdings setzt von Schirachs Erzählung einige Kompetenzen voraus und fördert diese zugleich, weshalb eine unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Roman in der Jahrgangsstufe 8 als sinnvoller erscheint, da die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Fachs Politische Bildung in der achten Klasse stärker ausgeprägt sind als in der Jahrgangsstufe 7 (RLP PB 15-16). Für die achte Jahrgangsstufe sind je nach Schultyp die

Niveaustufen E und F vorgesehen (RLP PB 15-16). Auf die angesprochenen Kompetenzen und Niveaustufen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Bezogen auf die Politische Bildung werden alle vier wesentlichen fachbezogenen Kompetenzen gefördert. Diese Kompetenzen sind eng miteinander verknüpft und beinhalten das Analysieren, das Urteilen, das Anwenden von Methoden und die übergeordnete Kompetenz des mündigen Handelns (RLP PB 4-6). Die Analysekompetenz der Lernenden wird durch die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Narration dahingehend gefördert, indem sie das Spannungsverhältnis und damit die Kontroverse zwischen Recht und Gerechtigkeit anhand des Falls Collini beschreiben und untersuchen. Die Schülerinnen und Schüler erfassen mithilfe der Narration die Komplexität der Begriffe Recht und Gerechtigkeit und lassen diese in ihre Analyse miteinfließen (RLP PB 5, 18). Darüber hinaus berücksichtigen die Lernerinnen und Lerner die Interessen bestimmter Akteure bzw. Romanfiguren in ihrer Analyse (ebd.). Mögliche Fragen, die die Lernenden an die Narration stellen könnten, könnten sein: Welches Motiv hatte Collini, Hans Meyer umzubringen? Wieso vertritt Casper Leinen Collini, obwohl Hans Meyer Leinens Freund war? Welche (verborgene) Intention steckte hinter der Verabschiedung des EGOWiG, wer wirkte am Gesetz mit und welche Auswirkungen hatte das Gesetz? Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen befähigt die Schülerinnen und Schüler dahingehend, dass sie bestimmte Handlungen der im Roman vorkommenden Akteure bewerten können und im späteren Verlauf ein politisches Urteil bezüglich des Falls Collini fällen können (RLP PB 5).

Indem die Schülerinnen und Schüler die Handlungen der verschiedenen Akteure bzw. Figuren der Narration bewerten, wird ihre Urteilsfähigkeit gefördert (RLP PB 19). So gilt es beispielsweise den Befehl zur Partisanenerschießung von Hans Meyer sowohl nach dem Recht der NS-Zeit, als auch nach dem modernen Strafrecht zu bewerten. Jedoch gilt es für die Lernenden stets, die Menschen- und Grundrechte in ihren Urteilen zu berücksichtigen (Holzleithner 93; RLP PB 3, 5). Im Fokus der Narration von von Schirach steht jedoch die Geschichte über und die Handlung von Fabrizio Collini und die Frage, ob und inwieweit (Straf-) Recht gerecht ist. Um diese Frage beantworten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler sowohl unterschiedliche Gesetze, z.B. Art. 1 Nr. 6 EGOWiG, betrachten, als auch den moralischen Aspekt der Gerechtigkeit in ihrem Urteil berücksichtigen. Da es sich bei Gesetzen, sowohl um sachliche Vorgaben, als auch um Normierungen gesellschaftlicher Werte handelt, stellen Urteile, die auf Gesetzen beruhen, immer sowohl ein Sach-, als auch ein Werturteil dar (GPJE 15). Indem die Lernenden Gesetze in ihre Beurteilung einfließen lassen, fällen sie somit

ein politisches Urteil (GPJE 15; RLP PB 5, 19). Damit sie jedoch in der Lage sind, dieses politische Urteil fällen zu können, müssen sie verschiedene Methoden anwenden, wie z. B. einen Perspektivwechsel vollziehen (RLP PB 5-6, 19).

Der Perspektivwechsel dient dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich auch von ihrem Vorausurteil distanzieren und unterschiedliche Sichtweisen verschiedener Akteure betrachten und in ihrem Urteil berücksichtigen (Breit 384). Diese Konfrontation mit verschiedenen Perspektiven ist auch für den weiteren Verlauf ihres Lebens und ihrer Ausbildung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern essentiell, da die Lernenden innerhalb der Demokratie wiederholend unterschiedlichen Interessen und Meinungen begegnen werden. Darüber hinaus lebt die Demokratie von der Auseinandersetzung und dem Aushandeln dieser verschiedenen Interessen (Breit 384-385).

In Bezug auf von Schirachs Narration sollte der Fokus des Perspektivenwechsels vor allem auf die Figuren Hans Meyer, Casper Leinen und Fabrizio Collini gelegt werden, da ihre Geschichten im Vordergrund der Erzählung stehen. Hinsichtlich Hans Meyer beschreibt von Schirach die Romanfigur zum einen als alten liebevollen Großvater, der seinen Sohn und seinen Enkel bei einem Autounfall verloren hat und den der Tod eines Pferdes zu tiefst bewegt (von Schirach 26, 32-35). Zum anderen wird Meyer als grausamer SS-Sturmbannführer dargestellt, der die Verantwortung für die Erschießung von 20 italienischen Partisanen trug (von Schirach 143-158). Durch seinen realistischen Schreibstil vermittelt von Schirach sowohl das Bild eines gebrechlichen Menschen, als auch des schonungslosen Befehlshabers. Die Lernenden nehmen durch den Perspektivwechsel sowohl eine neutrale Außenperspektive ein, als auch die innere Perspektive von Hans Meyer. Dabei versetzen sich die Lernenden in seine Situation und versuchen seine Beweggründe nachzuvollziehen (Breit 386-387). Vor allem bei der neutralen Außenperspektive sind die Schülerinnen und Schüler zur Berücksichtigung zweier Aspekte angehalten. Zum einen gilt es das damalige Rechtsverständnis sowie den Aspekt, dass Hans Meyer dem damaligen Recht unterlag, mitzubedenken. Zum anderen sind die Lernenden aufgefordert, einen Aktualitätsbezug herzustellen, indem sie Meyers Handlung nach dem heutigen Rechtsverständnis bewerten. In diesem Zusammenhang reflektieren die Schülerinnen und Schüler durch die Narration ihre eigenen Norm- und Wertvorstellungen unter Berücksichtigung einer anderen Herrschaftsform und Rechtsordnung und bewerten ggf. die Handlung von Hans Meyer ggf. neu (Abraham und Launer 20).

Angesichts der Figur von Casper Leinen versetzen die Schülerinnen und Schüler sich in ihn hinein und hinterfragen, warum er den Mörder seines väterlichen Freundes vor Gericht vertritt. Denn Leinens Verhalten scheint auf den ersten Blick gegenüber Meyer nicht fair oder gerecht zu sein, da dieser Leinen immer unterstützt und ihm eine schöne Kindheit geboten hat (von Schirach 26, 28). Die Schülerinnen und Schüler erlangen dabei die Erkenntnis, dass Leinen sich als Strafverteidiger dem (Straf-)Recht verschrieben hat und somit für die Gerechtigkeit seiner Mandanten kämpft, sodass private Beziehungen, die ein anderes Gerechtigkeitsempfinden begründen könnten, zurückstehen müssen (von Schirach 53-54, 149).

Bezüglich Fabrizio Collini lernen die Lernenden seine Beweggründe für die Ermordung von Hans Meyer zu verstehen und zu beurteilen. Durch von Schirachs realistischen Schreibstil werden die Szenen aus Collinis Vergangenheit so bildhaft beschrieben, dass die Leserinnen und Leser Collinis Schmerz nachempfinden können (von Schirach 133-143). Die Schülerinnen und Schüler versetzen sich in Collinis Situation und lernen, dass Recht nicht notwendigerweise zu Gerechtigkeit führen muss (Breit 386-387; Holzleithner 14-15).

Die Betrachtung des Falls Collini aus unterschiedlichen Perspektiven fördert zum einen das Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität (Juchler 2014 288-289; RLP PB 22). Zum anderen führt der Perspektivenwechsel auch zur Förderung des politischen Lernens, da es laut Breit meist nicht bei der Betrachtung von Einzelpersonen und deren Situationen bleibt, sondern die Lernenden in der Lage wären, Schicksale auf ganze Personengruppen anzuwenden (387-388).

Neben der Förderung von Multiperspektivität dient die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Justizroman *Der Fall Collini* auch dem exemplarischen Lernen, da den Schülerinnen und Schülern das Strafverfahren mittels Fallprinzips bzw. -analyse nähergebracht wird (Breit 386-387; Grammes 249, 253-255; Kaiser 353-354; RLP PB 22; Weik 270-271). Die Lernenden setzen sich anhand des Falls von Fabrizio Collini mit den einzelnen Aspekten eines Strafprozesses auseinander. Wie bereits erläutert, übernimmt durch die Kategorie des Justizromans ein Großteil der im Roman vorkommenden Figuren eine Funktion im Strafprozess gegen Collini, z.B. Casper Leinen als Strafverteidiger, Johanna Meyer als Nebenklägerin, Frau Schwan als Sachverständige, etc.. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die Beschäftigung mit den einzelnen Romanfiguren, welche Personen an einem Prozess beteiligt sind und welche Funktionen und Aufgaben den einzelnen Prozessbeteiligten zukommen (Britternacher 9; Kaiser 357; Kniesche 17).

Anschließend an die Fallanalyse eignet sich von Schirachs Narration auch für eine Simulation des Strafverfahrens gegen Collini im Politikunterricht. Die Schülerinnen und Schüler nehmen beim Nachspielen des Gerichtsverfahrens selbst die Position eines Prozessbeteiligten ein und entwickeln Argumentationsstrategien, um ihre Funktion zu erfüllen und ihr jeweiliges Ziel, wie z.B. hohe Strafe oder mildes Urteil, zu erreichen (Grammes und Leps 32). Darüber hinaus gibt von Schirachs Erzählung kein Urteil vor, sondern das Verfahren wird aufgrund von Collinis Suizid lediglich eingestellt (von Schirach 191). In der Simulation lässt sich das Ende der Gerichtsverhandlung so verändern, dass Fabrizio Collini sich nicht umbringt. Dadurch wären die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, selbst ein rechtlich-politisches Urteil zu fällen, wodurch ihre Urteilskompetenz gefördert würde (RLP PB 5).

Durch die Simulation des Gerichtsverfahrens üben die Lernenden, die Interessen der von ihnen übernommenen Figuren sachlich zu vertreten und unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen zu begründen (RLP PB 17). Zudem üben sich die Schülerinnen und Schüler in Aushandlungsprozessen sowie in der Anwendung verschiedener Entscheidungs- und Durchsetzungsformen (Grammes und Leps 37; RLP PB 17). Dadurch wird die Fähigkeit des mündigen Handelns gefördert (RLP PB 17). Darüber hinaus bietet die Simulation den Lernenden die Möglichkeit, Recht unmittelbar zu erleben. Zwar bedarf eine solche Simulation eine intensive Vor- und Nachbereitung, jedoch sollte die intensive Vorbereitung durch die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Justizroman mittels der Fallanalyse gegeben sein (Grammes und Leps 36). Allerdings sind bestimmte Verhaltens- und Gesprächsregeln für das Nachspielen zwingend erforderlich, damit die Simulation strukturiert abläuft und einem echten Gerichtsverfahren ähnelt.

Neben den Kompetenzen der politischen Bildung werden auch allgemeine Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch von Schirachs Narration gefördert. Zu diesen Kompetenzen zählen das Leseverstehen, die Interaktion und die Sprachbewusstheit. Das Leseverstehen der Lernenden wird durch die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Erzählung gefördert, indem die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert sind, wesentliche (rechtliche) Aspekte der Narration zu ermitteln und sich zu erschließen (Behrendt 291; Ehlers 135). Dabei verlangt das Genre des Romans, wie bereits im Kapitel *Lernchancen und -grenzen des Genres* erläutert, von den Lernenden die Anwendung verschiedener Lesetechniken und -strategien. Somit üben die Schülerinnen und Schüler sich im Umgang mit diesen Techniken und Strategien, wodurch ihr Leseverstehen gefördert wird (Ehlers 136; Kapitel 5.1; RLP Teil B 7).

Da der Roman als Narration den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Austausch bietet, wird auch die Interaktion zwischen den Lernenden gefördert (Behrendt 289; RLP Teil B 10). Denn vor allem im Zusammenhang mit der Hermeneutik sind die Lernenden dazu angehalten, sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über ihre (ggf. unterschiedlichen) Deutungen der Narration *Der Fall Collini* auszutauschen. Die Schülerinnen und Schüler stellen vorerst Vermutungen über den Justizroman auf, die während des Lese- und Verstehensprozesses konkretisiert, korrigiert und/oder modifiziert werden (Kapitel 2.1.2). Während der Beschäftigung mit von Schirachs Narration entstehen Rückfragen sowohl an den Text, als auch an die Interpretationen der anderen Schülerinnen und Schüler, die die Lernenden formulieren müssen (Kapitel 2.1.2; RLP Teil B 10). Diese Fragen gilt es im Klassenverband zu diskutieren. Darüber hinaus können die Lernenden Fehldeutungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler korrigieren und gegenseitig Kritik an ihren Interpretationen üben. In dieser Hinsicht wird die Interaktionsfähigkeit der Lernenden gestärkt (RLP Teil B 10).

Da von Schirach in seinem Roman einen realistischen Schreibstil verwendet und rechtliche Fachtermini in seinen Roman integriert, lernen die Schülerinnen und Schüler rechtliche Fachbegriffe in ihrem Kontext kennen und lernen durch die Auseinandersetzung mit dem Justizroman, diese anzuwenden. Dadurch wird die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler gefördert (RLP Teil B 10). Die drei soeben genannten Kompetenzen des Leseverstehens, der Interaktion und der Sprachbewusstheit gehören alle dem Kompetenzmodell der Sprachbildung an (RLP Teil B 5, 10). Da die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Justizroman das „Lernen mit Medien“ (RLP Teil B 13) beinhaltet, wird zusätzlich zur Sprachbildung, auch die Medienbildung der Schülerinnen und Schüler gefördert (ebd.).

5.4 Fächerübergreifende Bezüge

Schulfächer sollen dazu dienen, den Schülerinnen und Schülern Aspekte wissenschaftlicher Disziplinen zu lehren. Dabei können sie jedoch nie die Gesamtheit der verschiedenen Wissenschaftsbereiche vermitteln, da das Spektrum jeder einzelnen Disziplin zu groß wäre (Sander 17). Allerdings greifen verschiedene Fächer ähnliche bzw. die gleichen Thematiken auf, wodurch gewisse „Berührungspunkte“ (Deichmann und Tischner 2014 a, 9) zwischen den Fächern entstehen (ebd.). Allerdings beleuchten die einzelnen Fächer je nach Fokussierung des Unterrichtsfachs die Thematiken aus unterschiedlichen Perspektiven (Sander 18-19). Somit dient der fächerübergreifende Unterricht der Vermittlung von

Perspektivenvielfalt bezüglich einer wissenschaftlichen Disziplin (Sander 18-19). Diese Vielfalt kann zum einen als Ergänzung genutzt werden, zum anderen kann sie aber auch die Kontroversität des wissenschaftlichen Diskurses aufzeigen (ebd.). Darüber hinaus können gleiche bzw. ähnliche Methoden im fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden (Deichmann und Tischner 2014a, 10). Im Folgenden soll untersucht werden, in welchen Fächern und inwieweit ein fächerübergreifender Unterricht mit der Narration *Der Fall Collini* möglich wäre.

Die Romanform der Narration *Der Fall Collini* bietet den Lernenden die Chance, sich neben dem Politikunterricht auch im Deutschunterricht mit ihr zu befassen. Im Deutschunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler sich mit der Sprache beschäftigen, um ihr Welt- und Selbstverständnis zu fördern und sich kognitiv, emotional und sozial weiterzuentwickeln (RLP Deutsch 3). Darüber hinaus sollen die Lernenden folgende Kompetenzen erlangen:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Lebenssituationen sach-, adressaten- und normgerecht zu verständigen, mit Texten und Medien rezeptiv und produktiv umzugehen sowie sich im Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen andere Perspektiven zu erschließen und die eigenen kritisch zu reflektieren. (RLP Deutsch 3)

Dabei befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl von verschiedenen Text- und Medienformen und der Deutschunterricht bietet einen Raum für Austausch und Reflektion des individuellen Lernprozesses (RLP Deutsch 3, 5).

Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln erläutert, fordert von Schirachs Narration die Anwendung verschiedener Lesestrategien und -techniken, um das Textverständnis zu sichern (Kapitel 5.1; RLP Deutsch 4, 5). Laut dem brandenburgischen Rahmenlehrplan für das Fach Deutsch sollten die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe acht soweit ausgeprägt sein, dass eine Bearbeitung von von Schirachs Roman im Sinne der Hermeneutik möglich wäre (Kapitel 2.1.2, RLP Deutsch 15, 16, 25). Darüber hinaus dient die Beschäftigung mit von Schirachs Narration innerhalb des Deutschunterrichts einer intensiveren Auseinandersetzung mit den einzelnen Romanfiguren, als dies im Politikunterricht möglich wäre. Denn zum einen verfügt das Fach Deutsch über ein höheres Stundenkontingent als das Fach Politische Bildung und zum anderen sieht die vom Deutschunterricht geförderte Kompetenz des *Mit Texten und Medien umgehen - Literarische Texte erschließen* genau eine

solche intensive Beschäftigung mit den Figuren vor (RLP Deutsch 26). Zudem verlangt die Förderung dieser Kompetenz auch eine Perspektiveinnahme bzw. einen Perspektivwechsel von den Schülerinnen und Schülern (ebd.).

In diesem Sinne stellt die fächerübergreifende Beschäftigung mit von Schirachs Narration im Fach Deutsch eine Lernchance dar. Denn es erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit den Romanfiguren, z.B. Fabrizio Collini, Hans Meyer und Casper Leinen, und wesentliche Aspekte der Narration sowie die Textgesamtheit werden im Zusammenhang mit der Kompetenz *Lesen - Lesestrategien nutzen - Textverständnis sichern* erschlossen (RLP Deutsch 25). Dadurch kann der Politikunterricht an dieses Wissen anknüpfen und sich verstärkt auf die politisch-rechtlichen Aspekte konzentrieren.

Allerdings stellt die inhaltliche Einordnung des Romans eine Herausforderung bzw. Lerngrenze für den fächerübergreifenden Unterricht dar. Denn in den Jahrgangstufen 7 und 8 sind im RLP für das Fach Deutsch lediglich Jugendromane vorgesehen. Die Beschäftigung mit dem Genre Roman, das Verfassen der Analyse und der Interpretation sowie die Beschäftigung mit Mehrdeutigkeit ist im brandenburgischen RLP erst in den Jahrgangsstufen 9 und 10 vorgesehen (RLP Deutsch 39, 40). Dadurch gestaltet sich durch die Vorgaben des RLPs eine zeitgleiche unterrichtliche Beschäftigung des Justizromans als schwierig. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen, wäre die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Werk im Wahlpflichtfach Deutsch (RLP Deutsch 39, 40, 45; RLP PB 27).

Neben dem Unterrichtsfach Deutsch bietet *Der Fall Collini* auch mit dem Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religion (L-E-R) Berührungspunkte. Dabei bietet vor allem die Teildisziplin der Ethik einen wesentlichen Berührungspunkt und eröffnet somit die Möglichkeit einer zusätzlichen Sichtweise auf von Schirachs Werk (Kapitel 5.2; RLP L-E-R 23). Denn der reine Politikunterricht bewertet das politische Handeln auf Grundlage des Völkerrechts und hinterfragt es jedoch nicht moralkritisch, denn sein Fokus liegt auf dem geltenden Recht, welches moralische Aspekte schon impliziert (Mehring 110). Der Ethikunterricht hingegen untersucht Handlungen und Verhaltensweisen anhand von moralischen Regeln und Prinzipien und bildet somit ein moralisches Bewusstsein aus (Mehring 110; RLP L-E-R 3). Trotz der Trennung zwischen Voraussetzung und Untersuchung der Moral ist für die politische Bildung essentiell, dass die Lernenden Zusammenhänge zwischen Moral, Recht und Politik verstehen, damit sie in der Lage sind, die Funktion des modernen Rechts erfassen und nachvollziehen zu können (Mehring 111).

In Bezug auf von Schirachs Werk spielen im L-E-R Unterricht vor allem die ethische Partizipationskompetenz, das Deuten, das Argumentieren und Urteilen sowie das Kommunizieren und Interagieren eine wesentliche Rolle (RLP L-E-R 4-5). Die Schülerinnen und Schüler erkennen im Ethikunterricht die Problematik, dass das Strafrecht Fabrizio Collini nicht bei seiner Suche nach Gerechtigkeit unterstützt und diskutieren diesen Aspekt. Denn auf rechtlichem Wege gelingt es Collini nicht, Hans Meyer für sein Verbrechen zur Verantwortung zu ziehen (von Schirach 177). Die Lernenden erkennen die von der Narration entsprechend angesprochenen Entscheidungs- und Handlungsoptionen von z.B. Fabrizio Collini und Hans Meyer, diskutieren und prüfen diese unter Berücksichtigung ethisch-moralischer Kriterien. Dabei vergleichen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen mit fremden Werten, und untersuchen sie auf ihre Verallgemeinerbarkeit (RLP L-E-R 14). Zudem erschließen die Lernenden „Normen unterschiedlicher Lebenswelten in Bezug auf die dahinterliegenden Werte“ (RLP L-E-R 14). Dafür betrachten die Schülerinnen und Schüler diese Werte und Normen immer vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit (RLP L-E-R 14).

Des Weiteren lassen die Schülerinnen und Schüler sowohl eigene, als auch fremde Argumente mit in die Diskussion einfließen, weshalb bestimmte Entscheidungen und Handlungen der Romanfiguren ethisch-moralisch nachvollziehbar und ggf. gerechtfertigt sind oder eben auch nicht (RLP L-E-R 15). Beispielsweise könnten die Lernenden einerseits zur Ansicht gelangen, dass Collinis Handlung deshalb moralisch nachvollziehbar ist, da er lediglich durch Selbstjustiz Gerechtigkeit erfahren konnte, da das Strafrecht nicht für Gerechtigkeit gesorgt hat. Andererseits könnte argumentiert werden, dass ein Mensch nicht töten soll, die Ermordung Hans Meyers Collinis Vater nicht wiederzurückbringt und Collini durch die Erschießung Meyers nicht besser ist als Hans Meyer selbst. Der L-E-R Unterricht baut auf Kontroversität und Pluralität auf (RLP L-E-R 6). Von Schirachs Narration gibt diese Aspekte vor, da jede Entscheidung und jede Handlung in dem Roman unterschiedlich betrachtet und kontrovers diskutiert werden können. Die Schülerinnen und Schüler nehmen bei der Diskussion verschiedene Perspektiven ein und erfassen die Beweggründe der jeweiligen Personen und bewerten diese mithilfe von moralisch-ethischen Aspekten, um abschließend ein moralisches Urteil fällen zu können (RLP L-E-R 15, 16).

Inhaltlich lässt sich von Schirachs Narration in den brandenburgischen RLP für das Unterrichtsfach L-E-R in das Thema *Miteinander leben - soziale Beziehungen* und noch spezifischer in *Das Miteinander von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft* einordnen (RLP L-E-R 23). An dieser Stelle bietet der L-E-R-Unterricht die Möglichkeit, dass die

Lerngruppe sich mit dem vom Buch angesprochenen Gerechtigkeitsaspekt intensiv auseinandersetzen (RLP L-E-R 23). Zudem bietet das Thema die Möglichkeit, sich mit den Rechten und Pflichten des Einzelnen, moralisch richtig zu handeln, auseinanderzusetzen und welche Bedeutung den Menschenrechten diesbezüglich zukommt (ebd.). Bezüglich von Schirachs Werk kann in diesem Zusammenhang vor allem das Verhalten von Hans Meyer moralisch hinterfragt werden. Allerdings ist auch die Tat von Fabrizio Collini moralisch fragwürdig. Mögliche Fragen innerhalb der unterrichtlichen Beschäftigung mit von Schirachs Narration könnten sein: Inwieweit ist Hans Meyers Verhalten, sich den Nationalsozialisten anzuschließen und Befehle zu erteilen, nachvollziehbar und moralisch vertretbar? Inwieweit ist Fabrizio Collinis Handlung, Hans Meyer zu erschießen, nachdem das Strafrecht ihn im Stich gelassen hat, moralisch nachvollziehbar und vertretbar?

Darüber hinaus greift der Justizroman auch den Aspekt der nationalsozialistischen Vergangenheit vieler Familien und den dadurch entstehenden Konflikt zwischen den Generationen auf. Das Werk vermittelt zwar, dass die Nachkriegsgeneration keine Schuld an den Verbrechen ihrer Familienmitglieder hat, aber dass es in der Verantwortung der Nachkommen läge, sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auseinanderzusetzen, daran zu erinnern und diese nicht zu verharmlosen (Spiegel; von Schirach 149, 192-193). In diesem Sinne spricht von Schirachs Narration explizit die möglichen Konkretisierungen des Inhaltes *Das Miteinander von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft* an (RLP L-E-R 23).

Des Weiteren schildert *Der Fall Collini* verschiedene Situationen, in denen einzelne Romanfiguren Schmerz empfinden, wie z.B. die Erschießung von Collinis Vater, wodurch Fabrizio Collini zum gebrochenen Menschen wird, oder auch die Ermordung von Hans Meyer, worunter vor allem Johanna Meyer stark leidet (von Schirach 8, 36-37, 133-143, 158). Zudem stellt die Verteidigung von Fabrizio Collini, wie bereits in der Inhaltsangabe beschrieben, eine Dilemma-Situation für Casper Leinen dar (von Schirach 52-54). Dieses Dilemma eignet sich für den Ethikunterricht, um die Entscheidung Leinens moralisch zu hinterfragen und mögliche Handlungsoptionen zu diskutieren. Wie bereits erwähnt, lassen sich auch Handlungsmöglichkeiten von Hans Meyer und Fabrizio Collini moralisch diskutieren. In diesem Sinne lässt sich von Schirachs Justizroman inhaltlich auch in das Thema des RLPs für L-E-R *Menschsein - existenzielle Erfahrung* einordnen (RLP L-E-R 24).

Des Weiteren spricht der Justizroman im Zusammenhang mit dem Strafrecht vom „geschundenen Menschen“ (von Schirach 132). An dieser Stelle lassen sich die Aspekte der Entmenschlichung sowie die Würde des Menschen thematisieren. Dadurch wäre eine unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Roman im Sinne der Ethik auch unter dem Thema *Den Menschen und die Welt denken - Menschen- und Weltbilder* denkbar (RLP L-E-R 26).

Zusätzlich zu Deutsch und L-E-R ist auch eine unterrichtliche Beschäftigung im Fach Geschichte möglich, da von Schirachs Narration sich auch mit historischen Aspekten auseinandersetzt. Wie auch der Politikunterricht, verfolgt der Geschichtsunterricht das Ziel die Schülerinnen und Schüler zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu befähigen (RLP Geschichte 3). Das wesentliche Ziel des Geschichtsunterrichts ist, dass die Lernenden in der Lage sind, Sinnzusammenhänge zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herzustellen und somit ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln (RLP Geschichte 3). Des Weiteren soll der Geschichtsunterricht die Schülerinnen und Schüler u.a. zur Ausbildung eines Identitäts-, eines politischen sowie eines moralischen Bewusstseins befähigen (Deichmann und Tischner 2014b 75, 76; RLP Geschichte 3).

Durch die Beschäftigung mit von Schirachs Narration im Geschichtsunterricht sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, Hans Meyers Anordnung, die 20 italienischen Partisanen erschießen zu lassen, unter Berücksichtigung der damaligen nationalsozialistischen Ansicht und dem geltenden NS-Recht zu erklären (von Schirach 134-135, 150-158, 167-171). Darüber hinaus bietet der Roman die Möglichkeit, dass die Lernenden die Veränderung der Rechtslage innerhalb Deutschlands und die Auswirkungen auf die betroffenen Romanfiguren, Hans Meyer und Fabrizio Collini, beschreiben, untersuchen und anschließend beurteilen (von Schirach 179-185). Dadurch fördert die Auseinandersetzung mit von Schirachs Werk im Geschichtsunterricht die Kompetenz des Deutens (RLP Geschichte 16).

Zudem wird die Analysekompetenz der Lernenden gefördert, indem sie zwischen historisch belegten Ereignissen und Fiktion innerhalb der Narration unterscheiden müssen (RLP Geschichte 17). Des Weiteren erfolgt durch von Schirachs Erzählung eine Förderung der Urteilskompetenz. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich durch die Beschäftigung im Geschichtsunterricht mit *Der Fall Collini* mit den „Werten“ der NS-Zeit sowie mit ihren eigenen Werten auseinander und vergleichen diese (RLP Geschichte 19). Dadurch entsteht ein Gegenwarts- und Lebensweltbezug (RLP Geschichte 22). Darüber hinaus beurteilen die

Lernenden im Zusammenhang mit den verschiedenen Werten die Handlungen von Hans Meyer und Fabrizio Collini sowie die Gesetzesänderung auf Grundlage der Menschenrechte (RLP Geschichte 19).

Indem die Schülerinnen und Schüler sich im Geschichtsunterricht mit von Schirachs Werk beschäftigen, befassen sie sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands. Sie erfahren, welche Verantwortung heutige sowie zukünftige Generationen haben, damit sich die Geschichte nicht wiederholt (Spiegel). Inhaltlich lässt sich von Schirachs Werk in das Themenfeld *Demokratie und Diktatur* für die Jahrgangsstufen 9 und 10 einordnen, da es sich mit den Straftaten und den Rechtsordnungen in den verschiedenen Herrschaftsformen beschäftigt (RLP Geschichte 31). Darüber hinaus wäre auch eine unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Erzählung in den Wahlmodulen *Völkermorde und Massengewalt* sowie *Feindbilder* möglich (RLP Geschichte 34). Im ersten angesprochenen Wahlmodul ließen sich die NS-Verbrechen, wie die Partisanenerschießung, thematisieren und im zweiten Wahlmodul könnten sowohl die Nationalsozialisten, als auch die Partisanen diskutiert werden. Allerdings stellt die inhaltliche Einordnung der Narration in den Geschichtsunterricht eine Lerngrenze für den fächerübergreifenden Unterricht dar. Denn während der Politikunterricht eine Beschäftigung in den Jahrgangsstufen 7 und 8 vorsieht, lässt der Geschichtsunterricht thematisch lediglich eine Beschäftigung mit *Der Fall Collini* in den Jahrgangsstufen 9 und 10 zu (RLP Geschichte 31, 34).

Abschließend lässt sich festhalten, dass *Der Fall Collini* sich für die Beschäftigung im fächerübergreifenden Unterricht eignet, da es neben politisch-rechtlichen Themen auch Teildisziplinen der Fächer Deutsch, Ethik und Geschichte aufgreift. Wie bereits oben erläutert, werden einzelne Kompetenzen und didaktische Prinzipien der jeweiligen Fächer gefördert. Durch die fächerübergreifende Beschäftigung mit der Narration befassen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Inhalt des Textes im Sinne der Hermeneutik, mit eigenen und fremden Normen und Werten und üben sich im Perspektivwechsel und im Fällen eines Werturteils. Von Schirachs Roman fördert somit im fächerübergreifenden Unterricht die Kontroversität und Multiperspektivität und fordert von den Schülerinnen und Schülern einen Gegenwarts- und Lebensweltbezug. In diesem Sinne dient die unterrichtliche Beschäftigung mit von Schirachs Narration einem nachhaltigen und ganzheitlichen Lernen. Allerdings stellt die inhaltliche Einordnung, vor allem im Fach Geschichte eine Herausforderung dar, da die Beschäftigung lediglich in den Jahrgangsstufen 9 und 10 möglich wäre.

6. Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die unterrichtliche Beschäftigung mit Ferdinand von Schirachs Justizroman *Der Fall Collini* das politisch-rechtliche Lernen essentiell fördert. Denn der Roman beschäftigt sich mit den Aspekten Recht und Gerechtigkeit, die gleichzeitig Fachkonzepte der Politischen Bildung darstellen. Dabei fokussiert sich von Schirach vor allem auf das Strafrecht sowie auf die Gerechtigkeitsformen der Straf- und Verfahrensgerechtigkeit. Indem die Schülerinnen und Schüler sich im Politikunterricht mit diesen Begriffen und Konzepten auseinandersetzen, erweitern sie ihr konzeptuelles Deutungswissen. Durch die Förderung des konzeptuellen Deutungswissens erfolgt eine Konkretisierung des Politikverständnisses der Lernenden im weiteren Sinne.

Das (Straf-)Recht stellt dabei zum einen eine eigene wissenschaftliche Disziplin dar. Zum anderen spiegelt es auch ein Teilaspekt von Politik wider. Durch die Auseinandersetzung mit von Schirachs Narration lernen die Schülerinnen und Schüler zum einen, dass Recht, mit dem Anspruch der Wahrung und Wiederherstellung des sozialen Friedens, das gesellschaftliche Zusammenleben in politischen Systemen regelt. Zum anderen erfahren sie, dass Recht in Form von Gesetzen aus politischen Entscheidungen resultiert, wer daran beteiligt ist und welche Intention hinter einzelnen Gesetzen, wie z.B. beim EGOWiG, verfolgt wird. Des Weiteren befassen sich die Lernenden mit dem theoretischen Anspruch des Rechtsstaates, wonach Recht und Gerechtigkeit im politischen System gegeben seien und das (Straf-)Recht sich an Gerechtigkeit orientieren soll. Von Schirachs Narration zeigt auf, dass die Begriffe Recht und Gerechtigkeit nicht miteinander gleichgesetzt werden können, Recht sich in der Realität nicht immer an Gerechtigkeit orientiert und von Schirach zeigt an einem Fallbeispiel das Versagen des deutschen Strafrechts und somit des Rechtsstaats auf.

Der Fall Collini demonstriert anhand des Beispiels der Strafanzeige gegen Hans Meyers, dass es trotz Einhaltung der rechtlichen Regularien und eines fairen Verfahrens zu unfairen Ergebnissen und keinerlei Strafgerechtigkeit kommen kann. Dadurch erfahren die Lernenden, was unter dem Begriff *unvollkommene Verfahrensgerechtigkeit* zu verstehen ist. Hierbei spielen auch die Aspekte von Schuld und Strafe eine wesentliche Rolle. Denn trotz nachgewiesener Schuld wurde Hans Meyer aufgrund der Gesetzesänderung bezüglich der Verjährungsfrist nicht für die Erschießung 20 italienischer Partisanen, unter denen Fabrizio Collinis Vater war, bestraft. In diesem Zusammenhang wird der deutsche Justizskandal von 1968 und damit die Schuld von NS-Verbrechern sowie die daraus resultierende Verantwortung

der Nachkriegsgeneration thematisiert. An dieser Stelle lassen sich Parallelen zur Familiengeschichte des Autors erkennen. Des Weiteren eignet sich die Auseinandersetzung mit dem durch die Narration angesprochenen Justizskandal für eine Diskussion über die Aufgabe und Funktion des Strafrechts und deren Realisierung sowie die Legitimität von Rechtsnormen und eine anschließende Beurteilung dieser Aspekte.

Darüber hinaus wird auch die Verfahrensgerechtigkeit im Fall Collini selbst hinterfragt, da der Strafverteidiger Casper Leinen zunächst als befangen erscheint. Zudem wird durch den Bestechungsversuch des Justiziarers der Meyer-Werke versucht, Leinen von der Verteidigung Collinis abzuhalten, nachdem Leinen die Wahrheit über Hans Meyers Vergangenheit herausgefunden hat und sie droht ans Licht zu kommen. Indem sowohl Fabrizio Collinis Gerichtsverfahren, als auch die Ermittlungen gegen Hans Meyer die Gerechtigkeit von Verfahren in Frage stellen, greift von Schirachs Narration das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit auf. Des Weiteren erläutert der Roman den Zusammenhang zwischen Schuld und Strafe. In diesem Sinne ermöglicht von Schirachs Werk eine unterrichtliche Beschäftigung im Sinne der Rechtserziehung.

Durch seine Kategorisierung als Justizroman lässt sich *Der Fall Collini* zum einen als fiktionale Erzählung und somit als Narration charakterisieren. Zum anderen bietet diese Form der Narration den Schülerinnen und Schülern die Chance, rechtliche Fachtermini exemplarisch anhand des Fallbeispiels des Gerichtsverfahrens gegen Collini kennenzulernen und Einblicke über Inhalte und Abläufe von Strafprozessen zu erhalten. Zudem dient die Auseinandersetzung mit dem Fall Collini nicht lediglich dem exemplarischen, sondern auch dem politischen Lernen. Zwar setzen sich die Lernenden durch von Schirachs Narration mit Einzelschicksalen auseinander, jedoch sind sie meist in der Lage, ihr durch das Fallbeispiel erlangte Wissen auf Personengruppen anzuwenden. Darüber hinaus greift von Schirachs Werk das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit, welches ein wesentlicher Bestandteil der Rechtserziehung und charakterisierend für den Justizroman ist, auf. Neben der Fallanalyse bietet *Der Fall Collini* die Möglichkeit, das Gerichtsverfahren in Form einer Simulation nachzuspielen. Dadurch wird es den Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht ermöglicht, (Straf-)Recht unmittelbar zu erleben.

Neben der Simulation bietet auch die Narrationsform von von Schirachs Werk den Lernenden die Chance, sich die Rechtsthematik nicht lediglich anhand der trockenen Materie von Sachtexten zu erschließen, sondern die Geschichte Deutschlands mit ihren

unterschiedlichen Rechtsordnungen und Rechtsnormen innerhalb des Schutzraumes ihrer eigenen Vorstellungskraft zu erleben und daran teilzuhaben. Dies wird dadurch ermöglicht, indem von Schirach die Schülerinnen und Schüler durch die überraschende Wendung des Romans, die Thematisierung des Justizskandals, schockiert und somit emotionalisiert. Durch den emotionalen Zugang zu den Lernenden wird ein beiläufiger Wissenserwerb über rechtliche Aspekte gefördert und dieses Wissen nachhaltig geprägt. Jedoch kann die Narration aufgrund ihrer Fiktionalität den Umgang mit Sachtexten im Politikunterricht nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Darüber hinaus stellt auch der Umfang des Romans, also die Länge und die Komplexität der Handlungsstränge, eine kognitive Anstrengung für die Lernenden dar. Aufgrund der kognitiven Beanspruchung des Romans und seiner Thematik erscheint eine Beschäftigung im Politikunterricht in der Jahrgangsstufe 8 als sinnvoll.

Des Weiteren fordert die Narration die Schülerinnen und Schüler zum Perspektivwechsel auf. Die Lernenden sind dazu angehalten, sich in die einzelnen Romanfiguren hineinzusetzen und die Handlungen von Hans Meyer und Fabrizio Collini aus unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten, zu diskutieren und anschließend zu beurteilen. Dies tun sie, indem sie sich mit verschiedenen Textstellen auseinandersetzen und diese in Verbindung zum Gesamtzusammenhang bringen. Zudem betrachten die Lernerinnen und Lerner dabei ihre eigenen sowie fremde Normen und Werte und hinterfragen diese. Indem die Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Perspektiven und die Auslegungen bestimmter Rechtsnormen, welche auf der Grundlage der Menschenrechte basieren, diskutieren, erfahren sie (Straf-)Recht als eine Form des Aushandlungsprozesses. Zudem entwickeln sie gleichzeitig eine Ambiguitätstoleranz, da verschiedene Deutungsmöglichkeiten mit anderen Lernerinnen und Lernern diskutiert werden. Indem die Schülerinnen und Schüler die Handlungen von Hans Meyer und Fabrizio Collini unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte und Perspektiven beurteilen, wird ihre politische Urteilskompetenz gefördert.

Darüber hinaus spricht von Schirachs Werk nicht lediglich rein politische Themen an. Durch das Aufgreifen des Justizskandals wird auch die deutsche NS-Vergangenheit thematisiert. Zudem ist die Thematik der Gerechtigkeit nicht lediglich eine politisch-rechtliche, sondern auch eine moral-ethische Debatte. Des Weiteren stellt die unterrichtliche Beschäftigung mit dem Roman auch einen Berührungspunkt mit dem Unterrichtsfach Deutsch dar. In diesem Sinne eignet sich von Schirachs Narration auch für den fächerübergreifenden Unterricht mit den Fächern Geschichte, L-E-R und Deutsch, wie in Kapitel 5.4 erläutert. Indem die Schülerinnen und Schüler sich durch die fächerübergreifende Beschäftigung mit der

Narration befassen, erkennen sie Verknüpfungen und thematische Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsfächern. Somit wird durch die Auseinandersetzung mit von Schirachs Roman im fächerübergreifenden Verbund die Förderung eines vernetzten Wissens erzielt.

Es lässt sich festhalten, dass *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach als Narration die Lernenden emotionalisiert, sie zum Perspektivwechsel und zur Reflexion von Normen und Werten auffordert sowie einen beiläufigen Wissenserwerb und die Vernetzung von Wissen fördert. Dadurch wird ein nachhaltiges und ganzheitliches politisch-rechtliches Lernen erzielt. Des Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler durch den Austausch verschiedener Deutungen und Perspektiven sowie die Bildung eines politischen Urteils und die Anwendung des erworbenen Wissens aus dem Fallbeispiel auf ganze Personengruppen zum mündigen Handeln befähigt. In diesem Zusammenhang fördert die Narration *Der Fall Collini* von Ferdinand von Schirach das wesentliche Ziel der politischen Bildung, nämlich die politische Mündigkeit.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf und Christoph Launer. *Weltwissen erlesen: Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Schneider-Verl. Hohengehren, 2002. Diskussionsforum Deutsch 7.

Allkemper, Alo; und Norbert Otto Eke. *Literaturwissenschaft*. 6., überarbeitete Auflage, Wilhelm Fink, 2018.

Behrendt, Renata. „Romane und Erzählungen.“ *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, herausgegeben von Christiane Lütge, De Gruyter, 2019, S. 284-301.

Breit, Gotthard. „Perspektivenwechsel.“ *Handbuch zur politischen Bildung*, herausgegeben von Wolfgang W. Mickel, Wochenschau, 1999, S.354-357.

Brittnacher, Hans Richard. „Das Recht vor Gericht. Ferdinand von Schirachs ‚Der Fall Collini‘ und die Tradition des Justizromans.“ *Zagreber Germanistische Beiträge*, 23, 2014, S.1-17.

Deichmann, Carl. „Die Entwicklung des Gerechtigkeitssinns: Herausforderung für die politische Ethik und die politische Bildung.“ *Hermeneutische Politikdidaktik-Perspektiven der politischen Ethik*, herausgegeben von Carl Deichmann und Ingo Juchler, Springer, 2015, S.49-62.

[Deichmann und Tischner 2014a] Deichmann, Carl und Christian K. Tischner. „Zur Einführung.“ *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, herausgegeben von Carl Deichmann und Christian K. Tischner, Wochenschau, 2014, S.7-14.

[Deichmann und Tischner 2014b] Deichmann, Carl und Christian K. Tischner. „Geschichtsunterricht und Politikunterricht.“ *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, herausgegeben von Carl Deichmann und Christian K. Tischner, Wochenschau, 2014, S.73-90.

[Duden Recht A-Z] „Recht.“ *Duden Recht A-Z - Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Beruf*. 3. Grundlegend überarbeitete Aufl. 2010.

Ehlers, Swantje. *Der Roman im Deutschunterricht*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2017.

[GG] „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.“ Deutscher Bundestag. <https://www.bundestag.de/gg>, Zugriff am 10.10.2020.

[GPJE] *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf*. GPJE, 2. Aufl., Wochenschau, 2004. <http://gpje.de/wp-content/uploads/2017/01/Bildungsstandards-1.pdf>, Zugriff am 15.10.2020

Grammes, Tilman. „Exemplarisches Lernen.“ herausgegeben von Wolfgang Sander, 4. völlig überarbeitete Aufl., Wochenschau, 2014, S.249-257.

Grammes, Tilman und Horst Leps. „Rechtskunde und Politikunterricht.“ *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, herausgegeben von Carl Deichmann und Christian K. Tischner, Wochenschau, 2014, S.27-40.

Greve, Michael. „Amnestierung von NS-Gehilfen-eine Panne? – Die Novellierung des § 50 Abs. 2 StGB und dessen Auswirkungen auf die NS-Strafverfolgung.“ *Kritische Justiz*, Nr. 3, 2000, S. 412- 424, https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0023-4834-2000-3-412.pdf?download_full_pdf=1&page=0, Zugriff am 01.10.2020.

Gropp, Walter. *Strafrecht Allgemeiner Teil*. 4. Aufl., Springer, 2015.

Holzleithner, Elisabeth. *Gerechtigkeit*. UBT, 2009.

[Juchler 2015a] Juchler, Ingo. *Narrationen in der politischen Bildung: Band 1; Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein*. Springer VS, 2015. Politische Bildung.

[Juchler 2015b] Juchler, Ingo. „Narrationen in der politischen Bildung.“ *Hermeneutische Politikdidaktik- Perspektiven der politischen Ethik*, herausgegeben von Carl Deichmann und Ingo Juchler, Springer, 2015, S.93-106.

Juchler, Ingo. „Wissenschaftsorientierung.“ *Handbuch politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander, 4. völlig überarbeitete Aufl., Wochenschau, 2014, S.284-292.

Kaiser, Franz-Josef. „Fallmethode und Fallprinzip.“ *Handbuch zur politischen Bildung*, herausgegeben von Wolfgang W. Mickel, Wochenschau, 1999, S.354-357.

Klee, Ernst. *Das Personenlexikon zum Dritten Reich: Wer war was vor und nach 1945*. 2. Aufl., Frankfurt am Main, Fischer, 2016.

Kniesche, Thomas W. *Einführung in den Kriminalroman*. Darmstadt, WBG, 2015.

Kurz, Gerhard. *Hermeneutische Künste: Die Praxis der Interpretation*. 2. Aufl., Berlin, J.B. Metzler, 2020.

Martínez, Matías und Michael Scheffel. *Einführung in die Erzähltheorie*. 10., überarbeitete Auflage, München, C.H. Beck, 2016.

Mehring, Reinhard. „Ethikunterricht und Politikunterricht.“ *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, herausgegeben von Carl Deichmann und Christian K. Tischner, Wochenschau, 2014, S.109-122.

[Munzinger Online/Personen] „Ferdinand von Schirach.“ *Munzinger Online/Personen*, <http://www.munzinger.de/document/00000028301>, Zugriff am 10.09.2020.

Nusser, Peter. *Der Kriminalroman*. 4. Aufl., Stuttgart, J.B. Metzler, 2009.

Oberreuter, Heinrich. „Rechtserziehung.“ *Handbuch politische Bildung*, 4. überarbeitete Auflage, herausgegeben von Wolfgang Sander, Wochenschau, 2014, S.303-311.

Perschel, Wolfgang. „Rechtswissenschaft.“ *Handbuch zur politischen Bildung*, herausgegeben von Wolfgang W. Mickel, Wochenschau, 1999, S.588-594.

[RLP Deutsch] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) 2015. Rahmenlehrplan Teil C. Deutsch. Jahrgangsstufen 1-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff am 28.09.2020.

[RLP Geschichte] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) 2015. Rahmenlehrplan Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 1-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff am 23.11.2020.

[RLP LER] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) 2015. Rahmenlehrplan Teil C. Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Jahrgangsstufen 5-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff am 28.09.2020.

[RLP PB] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) 2015. Rahmenlehrplan Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf, Zugriff am 28.09.2020.

[RLP Teil B] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) 2015. Rahmenlehrplan Teil B. Fächerübergreifende Kompetenzen. Jahrgangsstufen 1-10, <https://bildungsserver.berlin->

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, Zugriff am 28.09.2020

Sander, Wolfgang. „Fächerübergreifende politische Bildung- Ansätze und Perspektiven.“ *Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung*, herausgegeben von Carl Deichmann und Christian K. Tischner, Wochenschau, 2014, S.15-26.

Schirach, Ferdinand von. *Der Fall Collini*. 2. Aufl., Piper, 2011.

Soboczynski, Adam und Jens Jessen. „NS-Zeit: Das Dreher Gesetz.“ *ZEIT ONLINE*, 1. Sept. 2011, <https://www.zeit.de/2011/36/Ferdinand-von-Schirach/komplettansicht>, Zugriff am 16.10.2020.

[Spiegel] Schirach, Ferdinand von. „Du bist, wer du bist.“ *DER SPIEGEL*, 5. Sept. 2011, <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-80266999.html>, Zugriff am 16.10.2020.

[StGB] „Strafgesetzbuch: mit Einführungsgesetz, Völkerstrafgesetzbuch, Wehrstrafgesetz, Wirtschaftsstrafgesetz, Betäubungsmittelgesetz, Versammlungsgesetz, Auszügen aus dem Jugendgerichtsgesetz und dem Ordnungswidrigkeitengesetz sowie anderen Vorschriften des Nebenstrafrechts.“ 58. Aufl., München, dtv, 2020.

Viehöver, Willy. „»Menschen lesbarer machen«: Narration, Diskurs, Referenz.“ *Erzählungen im Öffentlichen: Über die Wirkung narrativer Diskurse*, herausgegeben von Markus et al., VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, S. 65-132.

[Website von Schirach] *Ferdinand von Schirach*. <https://www.schirach.de>, Zugriff am 16.10.2020.

Weik, Edgar. „Exemplarisches Lernen.“ *Handbuch zur politischen Bildung*, herausgegeben von Wolfgang W. Mickel, Wochenschau, 1999, S.270-274.

[ZEITmagazin] „Der deutsche Adel ist der langweiligste in Europa.“ *ZEITmagazin*, 3. März 2019, <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2019/10/ferdinand-von-schirach-schriftsteller-anwalt-schuld-verantwortung/komplettansicht>, Zugriff am 16.10.2020.

Selbst- bzw. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Maren Arnold, dass ich die vorliegende Arbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Zuhilfenahme anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die „Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis für Studierende an der Universität Potsdam (Plagiatsrichtlinie) - Vom 20. Oktober 2010“, im Internet unter <http://uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite7.pdf>, habe ich zur Kenntnis genommen.

Potsdam, 11.12.2020

Ort, Datum

Unterschrift